EXPRESION ORAL Y ESCRITA

METODO PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

NICOLAS BRATOSEVICH y SUSANA C. DE RODRIGUEZ

EDITORIAL GUADALUPE

Nuestro libro pretende ser una sistematización y ajuste de los múltiples aspectos metodológicos que se están realizando en nuestra época sobre la expresión oral y escrita. No persigue tanto la originalidad como proporcionar un utensilio de trabajo que sea 'integral', y de fácil acceso a los docentes argentinos." Así se expresan los autores de esta obra ya clásica en sus advertencias iniciales.

La acogida que este texto tiene en nuestro medio está indicada no sólo por sus reiteradas ediciones, sino que la variedad del material propuesto, la seriedad del análisis, los índices detallados facilitando la consulta, la ejemplificación certera, verdaderamente lo han convertido en un libro básico para la educación en el área de la lengua.

Sin reemplazar la creatividad del maestro y del profesor, "Expresión oral y escrita", de los reconocidos profesores Nicolás Bratosevich y Susana C. de Rodríguez, brinda el encuadre metodológico fundamental para llegar a comunicarnos mejor.

MAB

EDITORIAL GUADALUPE

EXPRESION ORAL Y ESCRITA

Métodos para primaria y secundaria

Nicolás Bratosevich
Susana C. de Rodríguez

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Métodos para primaria y secundaria

EDITORIAL GUADALUPE
Julián Alvarez 2215 - 1425 Buenos Aires

El lenguaje, en sus propiedades esenciales y en la manera en que es empleado, proporciona el criterio básico para determinar si otro organismo es un ser con una mente humana y con la capacidad humana para pensar y expresarse libremente, con la necesidad humana esencial de hallarse libre de las presiones externas de la autoridad represiva.

Noam Chomsky

SEPTIMA EDICION

ISBN 950-500-052-9

Hecho el depósito que señala la ley 11.723
Impreso en la Argentina
Todos los derechos reservados
©Editorial Guadalupe, Julián Alvarez 2215
1425 Buenos Aires, 1988.

CONTENIDO

Advertencias que importan mucho

:.Planteo básico

Planteo básico .....
1. ¿Qué dirección tomar? .....
2. Objetivos, justificación lingüística y métodos
   2.1. Nuestros objetivos .....
   2.2. La base científica de apoyo
   2.3. Los principios metodológicos

II Parte: Adiestramiento en la práctica de los códigos

2. Lengua informativa .....
   1. Enriquecimiento de vocabulario .....
      1.1. Agrupación por ámbitos semánticos
      1.2. Formación de palabras
      1.3. Relación palabra-idea
   2. Conexiones

Lenguajes expresivo-impresivo: la connotación
1. Lo denotativo y lo connotativo .....
   1.1. Procedimientos lingüísticos de connotación
   1.2. Los efectos .....
   1.3. Valoración del mundo e ideología
   1.4. Las connotaciones personales
   Relación lenguaje-sensorialidad .....
   2.1. La observación sensorial y la matización de su lenguaje .....
   2.2. Aprovechamiento connotativo del lenguaje de lo sensorial

Lenguajes escrito y oral, íntimo y protocolar, artístico y no artístico 97
1. Lengua escrita y lengua oral 98
   1.1. Conclusión metodológica 99
   1.2. Riqueza humana y práctica 100
   1.3. La lengua oral 101
   1.4. Lengua escrita 103
2. Lengua íntima y lengua protocolar 109
   2.1. Lengua íntima o familiar 109

2.2. Lengua protocolar 115
Lengua artística y no artística 121
3.1. Literatura y código artístico 124
3.2. El código literario individual 125
3.3. Los métodos 126

Variedades basadas en las diferencias geográficas y temporales 133
1. Variedades geográficas 134
1.1. La metodología 135
2. Variedades temporales 139

6. Lengua escolarizada y no escolarizada 142
1. Lengua escolarizada y no escolarizada 143
1.1. Lengua escolarizada 144
1.2. Lengua no escolarizada 188

III Parte: Adiestramiento en la práctica de los mensajes

El texto y sus relaciones extrínsecas e intrínsecas 193
1. Relaciones extrínsecas 194
1.1. El ámbito y la situación inmediata 194
1.2. Relaciones de intertextualidad 195
Relaciones intrínsecas 206
2.1. El texto y sus códigos 206

8. Unidad y estructuras de contenido 221
1. Estructuras de contenido 222
1.1. Construcción 222
1.2. Unidad 239
1.3. Cualidades de contenido 256

9. La disertación 259
1. La disertación 260
1.1. Desarrollo de una idea 260
1.2. Fundamentación 262
1.3. Argumentación 264
1.4. Ensayo 267
1.5. Exposición. Informe 273
1.6. Algunas notas sobre discurso 275

El texto descriptivo sensorial 279
1. La sensorialidad como soporte y articulador 280
2. Las etapas 281
2.1. Los pasos previos 282
2.2. La elaboración del texto definitivo 283
3. La instantánea 290

Del diálogo al monólogo 299
1. Dialogar, monologar 300
1.1. El reportaje 303
1.2. El debate 304
El texto teatral 308
2.1. Niveles lingüísticos del texto dramático 316
2.2. Signos de teatro 311
2.3. La estructura del proceso dramático 313
Cartas, telegramas 319

3.1. La carta 319
3.2. Telegramas 326
4. Diario íntimo 329

El mensaje narrativo 331
1. Tipos de realización 332
2. Análisis del relato 332
2.1. Los niveles 332
2.2. El problema de la verdad y la valorización de los hechos 343
3. Casos mixtos: historieta y fotonovela 344
3.1. Su estructuración 344
3.2. Diferencias con la narración escrita 345
4. Aplicación didáctica 347

El texto poético 355
1. Función poética del lenguaje 356
1.1. Caracterización y modos de la función poética 358
1.2. Los métodos 364
2. La prosificación y la adaptación libre 371

Periódico escolar y propaganda 377
1. Periodismo escolar 377
1.1. Clases de periodismo 378
1.2. Organización del periódico 381
La propaganda 384
2.1. Ámbito mercantilista 384
2.2. Otros ámbitos 386

Apéndices:

A. La expresión oral y escrita integrada en el aprendizaje lingüístico total 388
B. El problema de la normativa 397
C. Problemas de evaluación 405
Aclaración final 416
Índice alfabético 417

ADVERTENCIAS QUE IMPORTAN MUCHO

I. El presente libro está firmado por los mismos autores que publicaron Composición: Métodos para su enseñanza, *con el sello de esta misma editorial (1ª edición, 1971). Más que una renovación de la obra anterior, lo que hemos pretendido fue realizar una obra nueva: de otro modo no se justificaría ni siquiera el cambio de título. Es que nuestros criterios han variado, en algunos aspectos, sustancialmente, y con ello buena parte de nuestras propuestas metodológicas. El lector advertirá no sólo una* reestructuración *total del material; no sólo un nuevo* énfasis *con respecto a determinados temas (tales, el que se refiere al cultivo de la lengua oral en clase, o el de la estructuración del relato, o el de evaluación); sino, también,* un cambio de eje *en el tratamiento de otros (sobre todo el que se refiere a la tradicionalmente llamada "normativa", que abandona el criterio de lo 'prestigioso' para adoptar el de 'adecuación'). De este modo no hacemos sino madurar en relación con la maduración de nuestro entorno, en el que nos sentimos integrados: y queremos dejar expresa cuenta de ello.*

II. En buena medida, nuestro libro pretende ser una sistematización y ajuste de los múltiples aspectos metodológicos que se están realizando en nuestra época sobre la expresión oral y escrita. No persigue tanto la originalidad como proporcionar un utensilio de trabajo que sea integral, *y de fácil acceso a los docentes argentinos: pues de la abundante bibliografía sobre el tema, cada obra toma aspectos parciales del problema sin sospechar a menudo su necesidad de complementación; y, además, muchos de esos estudios —una buena proporción está escrita en lenguas extranjeras— tienen escasa difusión en nuestro medio. Se hacía imprescindible superar esa dispersión.*

A todo ello hemos agregado criterios y material procedente de nuestra propia experimentación, y la de colegas que se pres-

taron para colaborar con nosotros. La ejemplificación mediante "testimonios" reúne trabajos realizados tanto en escuelas primarias *como en establecimientos del* ciclo medio: *lo que con todo esto pretendemos es una metodología que contemple la continuidad del aprendizaje de la expresión oral y escrita a lo largo de* todo *el proceso de escolaridad, que culmina en la adolescencia.*

III. El libro no *es un cuaderno de ejercicios, ni sus partes se corresponden con las etapas de aprendizaje. Lo hemos articulado, como se verá en el* Planteo básico, *alrededor de las diversas direcciones que pide una educación idiomática que quiera ser completa: y esas direcciones deben desarrollarse* paralelamente *a lo largo de todo el ciclo escolar (y no agotando por turno cada capítulo o cada método para pasar después al siguiente). Eso exige del docente una* labor creadora, *pues en cada caso, y ante cada grupo concreto de alumnos, deberá dosificar, ampliar, alterar, suprimir, combinar, según la circunstancia concreta lo pida. Es más: los ejercicios-tipo, los ejemplos, las sugerencias, son sólo puntos de partida para que el maestro (el profesor) vaya elaborando su plan de tareas, con criterios que cada vez se le harán más personales —cada vez más divergentes de los nuestros quizá, pero fecundos—. Nuestro libro quiere ser precisamente una incitación y no pretende disimularlo.*

IV. Siempre citamos las obras fundamentales —algunas ya clásicas en la materia— que nos han trazado el camino: no sólo por razones obvias de honestidad profesional, sino para que el docente pueda acudir a ellas si necesita ahondar en sus planteos.

En otro lugar del libro nombramos los colegios y escuelas donde se realizaron las experiencias. Desde ahora queremos dejar constancia de nuestro reconocimiento a los colegas que colaboraron en muchas de ellas. Y ahora vamos a nuestro asunto.

LOS AUTORES

1ª PARTE

PLANTEO BÁSICO

CAPÍTULO UNO: PLANTEO BÁSICO

1	Qué dirección tomar.
2	Objetivos, justificación lingüística y métodos.
2.1	Nuestros objetivos.
2.1.1	Actitudes de liberación.
2.1.1.1	A nivel personal.
2.1.1.2	A nivel social.
2.1.2	Habilidad para producir mensajes con la mayor eficacia.
2.2	La base científica de apoyo.
2.2.1	Nivel del código.
2.2.1.1	Aspectos del lenguaje.
2.2.1.2	Variedades de lengua.
2.2.1.2.1	Tipos de variedades.
2.2.1.2.2	Su movilidad e interferencia mutua.
2.2.2	Nivel del mensaje.
2.2.2.1	Relación mensaje-código.
2.2.2.2	Estructura interna del mensaje.
2.2.2.3	Relación del texto con lo que le es externo.
2.3	Los principios metodológicos.
2.3.1	Tareas concernientes al código.
2.3.1.1	Deslinde de los diversos sub-códigos.
2.3.1.2	Código personal.
2.3.2	Configuración de cada tipo de mensaje.
2.3.2.1	Estructuración.
2.3.2.2	Transformación.

1. *Qué dirección tomar*

"Enseñar" composición o redacción, "enseñar" a expresarse oralmente: así es como todavía algunos suelen decir. Pero pongámonos de acuerdo en cómo tienen que ser las cosas. Si seguimos considerando al docente como el modelo indiscutible que transmite una cultura también indiscutible (e *inamovible*, por tanto), la cosa tendría que continuar siendo así. Pero cada alumno quiere llegar a ser, a nivel individual, una *persona* cuyo modelo, nunca alcanzado del todo, está en sí mismo; y a nivel social, un componente de grupos humanos donde todas las individualidades interactúan para transformar, cuestionar, *cambiar* la realidad sociocultural a la que pertenecen. La palabra, históricamente hablando, la tiene cada vez cada generación, cada grupo, cada miembro de ese grupo: el *aprendizaje* lo hacen ellos según sus nuevas necesidades, sus propias experiencias que confrontan con las de los otros y con las de las generaciones anteriores. Nuestra función docente tendrá que ser más delicada y menos tiránica: se trata fundamentalmente de promover para *nuevas formas auténticas de plenitud* (personal, y social), de auspiciar actitud de apertura hacia una *nueva libertad* (de los grupos, de los individuos). Por algo la moderna pedagogía ha desacreditado la idea de "enseñanza" (que supone una ideología basada en la imposición y en el no-cuestionamiento), en beneficio de la idea de "aprendizaje" (que es fundamentalmente dinámico, dialéctico y respetuoso de la iniciativa y los procesos de descubrimiento, y en consecuencia de renovación).[1]

¿Qué consecuencias tiene todo esto en el campo didáctico de la expresión oral y escrita? ¿Debemos conseguir el dominio de un lenguaje *correcto*, entendiendo por "correcto" la imposición de una norma única que desacredite todas las demás? Sabemos, por lo pronto, que existe un lenguaje impecablemente académico, al hablar, al escribir, pero que en ciertas ocasiones es perfectamente insoportable. Discutiremos este problema en el final del libro, Apéndice A.

Por otra parte, está lo de "escriba usted con vivacidad", "busque el *impacto* del lector",... "exprésese". Muy bien, pero habría que ponerse de acuerdo: rechazamos la supuesta expresividad que se basa en proporcionar al alumno el sabido repertorio

[1] Dos apoyos bibliográficos nada más, que se mueven ya en el campo de la metodología pedagógica concreta: Hans Aebli, *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Bs. Aires, 1958; y Paulo Freire, *Concientización*, Bs. Aires, 1974 (entre otros del mismo autor).

de frases y metáforas convencionales para que las baraje de distinto modo cada vez, y con ello crea estar escribiendo algo ("las florecillas que esmaltan el prado", o el "trémulo anciano de cabellera de plata" y cosas por el estilo). Lo peor es que nuestros alumnos se "expresan" acabadamente cuando quieren... es decir cuando nadie les manda escribir y, al margen de la clase, en los recreos o en la calle, hablan con la misma vivacidad de estos personajes de Anderson Imbert:

> —Lindos tortazos ¿eh?
> —¿Los que diste o los que recibiste?...
> —¡Miren quién habla! ¿Y por casa cómo andamos? Ese ojo en compota no es una obra de arte, que digamos. Andá, preguntále a tu profesor de Dibujo, el viejo Fonrouge.
> [...]
> —A Beltrán dejálo en paz. ¿No ves que otra vez está piantado?
> —Che ¿nos sentamos? Vamos a descansar ¿eh?

¿Pero qué hacer si a uno de nuestros muchachos se le ocurre trasladar esto al papel, y presentárnoslo con el título, por ejemplo: "Lo que oí en la otra esquina"? Dejemos el problema en suspenso, por el momento: pero decididamente hay que enfrentarse con él y lo haremos. Por lo menos debemos admitir que si se pretendía un lenguaje vivo y de impacto sobre el oyente (y el lector), el diálogo transcripto lo ha logrado.

Y sin embargo ese mismo muchacho que oye hablar así, y habla así él mismo, acaso no sea capaz, en el momento de exponer con rigor uno de sus temas de estudio, no sea capaz, decimos, de transmitir sus ideas de un modo ordenado y claro, con los necesarios matices que toda tarea intelectual requiere.

Claridad, orden: fidelidad del lenguaje a las ideas y a la realidad, que pretende nombrar. ¿Será ésa la meta? ¿que el alumno aprenda, para el resto de su vida, a elaborar una exposición, a armar acabadamente un informe, a servirse inteligentemente del lenguaje? Aprender a hablar es aprender a pensar, se nos dice, y efectivamente ésa es una de las más altas tareas de lo humano; un lenguaje falto de propiedad que se conforme con meras aproximaciones y denominaciones vagas, sin un ordenamiento riguroso de sus contenidos, es un fracaso.

Ahora bien: el principal error pedagógico está, pensamos nosotros, en adscribirse a *una* sola meta, con exclusión de otras. Nuestros alumnos poseen una sensibilidad que necesitan a menudo traducir en palabra, "expresándose": los maestros y maestras de temperamento lírico tienden a tomar por esta senda. Pero esos mismos alumnos, además y con la misma urgencia, necesitan adiestrarse en el hábito de precisión y el orden de pensamiento (y de

lenguaje), porque son seres que se manejan *también* con la inteligencia, y viven en un mundo donde para liberarse deben, a nivel de la palabra, exigirse la mayor virtud de clarificación y de sistema. Finalmente, como seres sociales que son, tienen que *adecuar* las posibilidades de su lengua a la multiplicidad de circunstancias donde han de moverse, distintas cada vez: perseguir un lenguaje *eficaz* (más que "correcto", mientras por correcto se entienda la imposición de una norma única).

Detengámonos en esto último: por encima de todo está el problema del lenguaje como *comunicación*. En efecto, hablamos y escribimos para comunicarnos o el lenguaje no tiene razón de existir. A esta altura debemos empezar a manejarnos con dos conceptos que guiarán todo el desarrollo de nuestro libro: los conceptos de

CÓDIGO | MENSAJE

Cada lengua constituye un *código* = un repertorio sistemático de convenciones que sus usuarios deben conocer. ¿*Un* código? En realidad, una compleja red de subcódigos que forman el 'corpus' total del idioma. ¿Con cuál de ellos trabajar en la escuela? ¿Con la lengua *general* de todo el mundo hispánico, en salvaguarda de la unidad idiomática y a despecho de la peculiaridad expresiva de cada región? O aun admitiendo las variedades regionales, ¿con la lengua *urbana*, la de las ciudades, no sabiendo qué hacer cuando se nos propone un texto como el *Martín Fierro*? ¿Con la lengua *culta* de las ciudades (pero entonces qué pensar del diálogo antes citado de Anderson Imbert)? La 2ª Parte de nuestra obra irá articulando una respuesta por sí misma, y su discusión teórica se hallará en el Apéndice A del final del libro. Paralelamente al código comunitario tendremos que abordar la necesidad de crearse un código *personal*, que cada hablante va elaborando según sus instancias individuales de expresión.

Eso, con respecto al sistema de convenciones idiomáticas. Pero los códigos producen *mensajes* = textos concretos (hablados o escritos), mediante los cuales nos comunicamos en cada situación, en cada circunstancia. El mensaje plantea nuevas necesidades de expresión: y ante todo, la de su propia estructura. No es lo mismo 'componer' una carta que un relato, una pieza oratoria que una descripción; no poseen el mismo rigor de estructura una conversación informal, una discusión en el foro o un cuento. Aquí pasamos a un nuevo nivel de consideraciones que será necesario enfrentar, y lo haremos en la III Parte de nuestra obra.

Para que todo nuestro material sea aprovechable al máximo, los autores necesitamos sin más trámite exponer:

a. Nuestros *objetivos*
b. La *base científica* que los sustenta
c. Los *principios metodológicos* que pretenden realizarlos

Rogamos a nuestros colegas que se remitan al siguiente planteo, cada vez que aborden un nuevo ítem en la consulta de nuestro libro.

2. *Objetivos, justificación lingüística y métodos.*

2.1 *Nuestros objetivos.*

De acuerdo con lo expuesto al iniciar esta I Parte, los autores nos proponemos auspiciar en nuestros colegas la disposición para promover en sus alumnos ciertas *habilidades* y ciertas *actitudes* que les permitan conquistar su propia plenitud y su propia liberación (en relación consigo mismos y con lo comunitario).

2.1.1 *Actitudes de liberación.* Se trata de terminar con el lenguaje acartonado, la actitud pasiva de sometimiento a esquemas impuestos sin discusión, la distancia entre personalidad y lenguaje:

2.1.1.1 *A nivel personal:* desinhibición, identificación consigo mismo por medio del lenguaje, creatividad.

2.1.1.2 *A nivel social*: desalienación, actitud de participación y compromiso, conciencia de cambio y voluntad de transformación.

2.1.2 *Habilidad para producir mensajes con la mayor eficacia.* Entendemos por 'eficacia' el logro de comunicar, cada vez y en cada diversa circunstancia, lo que uno se propone comunicar. Las situaciones de comunicación son variadísimas, por tanto también las intenciones y en consecuencia el tipo de lenguaje (código) y la configuración del mensaje que esa situación requiere. Esa eficacia incluye el derecho de romper un orden recibido (incluso lingüísticamente) y proponer el propio: disentir para integrar un nuevo grupo de pertenencia, o para fundar una modalidad personal inédita, comporta inaugurar de nuevo la palabra.

2.2. *La base científica de apoyo.*

La sistematización que sigue y la nomenclatura que proponemos, guiarán todo el desarrollo del libro a modo de código interno, por eso pedimos que se las tenga en cuenta para ser bien entendidos en adelante.

2.2.1 *Nivel del código.*

Repetimos: el código es el repertorio de convenciones que hace posible la construcción de mensajes.

2.2.1.1 *Aspectos del lenguaje.*

Toda lengua natural se desenvuelve en distintos planos a la vez. Es necesario deslindarlos porque cada uno obedece a una legalidad propia, aunque en necesaria conexión con los demás:

a. *Léxico.* Es el repertorio de vocabulario del idioma (en el nuestro figuran por ejemplo 'silla', 'banco', 'banqueta', 'sillón', 'sofá', 'diván', etc., pero no 'chaise longue').
b. *Morfológico.* Son las variaciones gramaticales de las palabras (paradigma de la conjugación verbal; distinción de género o número en los nombres variables; etc.).
c. *Sintáctico.* Son las relaciones gramaticales entre las palabras en la frase (sujeto/predicado; núcleo / complementos; concordancias; etc.).
d. *Fónico.* Aspecto sonoro (fonemas= vocales y consonantes; acento de pronunciación; entonación...)
e. *Gráfico* (entre otros modos de transcripción menos generales, como el Brayle o el Morse). Es la transferencia a un plano derivado del anterior, pero con sus propias leyes (letras; puntuación; tilde: todos los problemas ortográficos en general). Su relación con el plano fónico no siempre es sencilla (la *h* es una letra —plano gráfico— pero no existe en el orden fónico —no es vocal ni consonante—; la conj. *o* se tilda ortográficamente en "6 ó 7", pero no se acentúa fónicamente; etc.).
f. *Semántico.* Es el plano de los significados. Lo consideramos paralelo a todos los demás, pues un cambio en cualquiera de los otros puede llegar a producir un cambio en lo semántico. Pruébese con los ejemplos proporcionados en la columna de la izquierda: cambia el sentido si pasamos de un vocablo a otro ('silla' / 'sillón'); de una desinencia ('gall-o' / gall-ina'); de una función sintáctica a otra (cf. "El torero/mató al toro" y "El toro/mató al torero"); si corremos el acento fónico ('calle'/'callé'; 'índico'/'indico') o la entonación (cf. "¿Ya se fue?" y "Ya se fue"); si se emplea una puntuación por otra o se corren los tildes, o se alteran letras aunque no se modifique la pronunciación ('haya' y 'aya'; 'bacía' y 'vacía'). Un mismo problema semántico (p. ej., la diferencia sexual) puede manifestarse por diversos medios (morfológico: 'gato-a'; sintáctico: 'el o la estudiante'; léxico: 'hombre'/'mujer').

2.2.1.2 *Variedades de lengua.*

Se vinculan con el lado sociológico del lenguaje. Las esquematizamos basándonos en la sistematización propuesta por el lingüista Eugenio Coseriu, adaptando la nomenclatura.[2] Como la lengua *no* es monolítica, su código se modifica parcialmente en relación con las situaciones que condicionan su empleo. Agrupamos esos tipos de modificaciones = variedades de lengua, en cuatro grandes campos:

a. De circunstancia comunicativa
b. De grupos sociales
c. Geográficas
d. Temporales

2.2.1.2.1 *Tipos de variedades.*

a. *De circunstancia comunicativa* = diferencias debido al canal transmisor, a la relación entre los hablantes, a la intención:

Lengua escrita / *Lengua oral o coloquial*

'fenecer', 'mas' (=pero), 'el cual' como sujeto de proposición, se prefieren al escribir y no al hablar; lo mismo la posposición del pronombre con ciertas formas verbales: cf. "mirábalo" y "lo miraba", "aproximósele" y "se le aproximó".

"¡no me diga!", (=es increíble), "a la buena de Dios", "hoy no las tengo todas conmigo", "la cosa está que arde", son giros propios del coloquio.

Lengua íntima o familiar / *Lengua protocolar*

es la de la confianza: 'tú' (o 'vos', en Argentina, tanto como 'che'); "se armó un lío..."; 'mamá'

supone cierta distancia en la relación: 'usted'; "de mi mayor consideración"; "su señora esposa"; 'madre'

Lengua expresiva / *l. informativa* / *l. activa o impresiva*[3]

apunta a sugerir la interioridad del hablante, su estado de ánimo, su emoción; es *síntoma* de esa interioridad volcada en palabras: "¡Pero qué bueno!"; "¡Es de lindo!"; "¡Diantre!"

sirve para *designar* hechos, proporcionar datos, sin más; es el lenguaje al servicio de la inteligencia: "Ayer no llovió"; "Volveré a las diez"; "No hay gente"

actúa o pretende actuar en el interlocutor, persiguiendo alguna forma de reacción, de *respuesta*: ¿Tendría Ud. la bondad...?" y todas las fórmulas de cortesía; las preguntas; los imperativos...

[2] E. Coseriu, "Lexical structures and the teaching of vocabulary" (en vol. en colaboración *Linguistic theories and their application*, AIDELA, 1967).
[3] Ver. Karl Bühler, *Teoría del lenguaje*, Madrid, 1950.

Una misma palabra, una misma partícula o giro, puede emplearse en uno o en otro sentido: cf. "Corre mucho *aire*" y "¡Se da unos *aires!*"; "Un colegio de *1.000* alumnos" y "Le pido *mil* disculpas"; "Juan *va a ser* delegado" y "¡Pero quién *va a ser*, hombre!"; '*re*agrupar' o *re*ingresar', y '*recórcholis*' o 'eres *re*malo'; 'cucha*rita*' o 'portón', y 'pobre*cita*' o 'bobalicón'

Lengua artística	/	*Lengua no artística*
exclusiva de la literatura: 'albo' (=blanco), 'ornar' (=adornar); "*los* cielos" (en pl.); "una fría noche" cf.		no exclusiva de la literatura; a veces basta un cambio en el orden de las palabras: "una noche fría"

Lengua de iguales	/	*Lengua de no iguales*
es la que se emplea entre los que se sienten pares:		se emplea cuando se experimenta alguna diferencia entre los hablantes:

generalmente no empleamos el 'che' con personas de mayor edad que nosotros; cuando reprendemos a un chico, a veces cambiamos el 'vos' por el 'usted'; los enamorados cultivan matices propios de entonación y de léxico, infantilizan pronunciación, acumulan diminutivos.

b. *De grupos sociales*= diferencias de cultura, de clase, de profesión, etc.:

Lengua escolarizada o estándar	/	*Lengua no escolarizada*
es la que pasa (o debiera pasar) por la *relación de aula*, ya que en ella se encuentran todos los sectores de la comunidad: "dos cafés"; "me *cuelo*"; "que *haya* venido"; "comer"; "alto"		no la cultiva específicamente la relación de aula como lenguaje que ésta propone para ciertas situaciones de comunicación social (v. infra): "dos café"; "me *col*o"; "que *haiga* venido"; "morfar"; "lungo"

Sustituimos con éstos los conceptos de "l. culta"/"l. vulgar", que son prejuiciosos porque suponen el privilegio de un estrato cultural sobre los otros (a ese único estrato es al que se llama "culto" por antonomasia, con actitud elitista): con este nuevo enfoque, de lo que llamamos "l. escolarizada" (a falta de una mejor denominación) es un instrumento que la escuela debe proporcionar para dar la posibilidad a sus alumnos de moverse sin trabas en los ámbitos donde esa lengua es la convención vigente (ámbito administrativo, de la discusión científica, de cierto tipo de periodismo, etc.), y *no para imponerla como modelo exclusivo y excluyente.*

Lengua urbana /	*Lengua rural*
la de las ciudades: en Buenos Aires no se usa la —s— aspirada entre vocales ("vamoh a ver")	la del campo: tiende a prodigar diminutivos en situaciones no usuales para la l. urbana ("allacito nomás", "una legüita"); "venga p'acá m'hijo" es pronunciación rural:

"este motor está *jodido*" no se considera chocante en el área rural rioplatense, sí en las grandes ciudades.

lenguaje profesional / lenguaje no profesional

Cada profesión tiene forzosamente sus propias convenciones, que generalmente son de tipo léxico, pero pueden llegar a lo gramatical (el futuro imperfecto de subjuntivo es propio de l.jurídica: "el que cometiere..."); distinguimos entre lenguaje *técnico* ('síndrome', 'antiflogístico' es de la medicina); 'imaginaria', 'general de división' es militar; 'condominio', jurídico; 'complemento directo', lingüístico; 'penal' deportivo), y *jerga*= formas no técnicas que emplean los miembros de un mismo grupo profesional ('el profe', 'un huevo'= un cero, entre estudiantes; los médicos, los marineros, tienen su propia jerga), entre ellas las lenguas de *germanía*= de los que viven fuera de la ley: se llamó *lunfardo* en Buenos Aires a la lengua de germanía de hacia la década de 1920 ('apoliyar'= dormir; 'batidor'= el que delata), y que en parte se perdió y en parte se mantiene en la lengua no escolarizada, o en algunas pintorescas letras de tango (existe hoy en Buenos Aires la Academia del Lunfardo, dedicada a rastrear y analizar ese tipo de lenguaje).

Lengua de varones /	*Lengua de mujeres*
en el hablar rioplatense es frecuente que entre hombres se exprese el afecto, irónicamente, con palabras obscenas o falsamente insultantes	la mujer tiende a nasalizar su dicción de un modo especial; "¡qué vestido *divino*...", "es un *amor*", son giros propios del decir femenino, con una carga semántica especial en los vocablos subrayados

Lenguas de diversas edades

Los niños de pocos años tienden a reducir a la copulativa 'y' casi todos los nexos, manejan un vocabulario casero propio: un giro como "¿Dále que éramos capitanes de barco...?" se da en los juegos infantiles; la complejidad en la estructura sintáctica y el manejo amplio del vocabulario abstracto, en cambio, es dominio del adulto.

e. *Geográficas*= diferencias espaciales. Cada *lengua regional* tiene sus particularismos. Lo común a todas las variedades regionales es la *lengua general* ('casa', 'cantar', 'blanco').

'Chacra' se usa en América, no en España. El 'poroto' de ciertas zonas de América meridional es 'alubia' o 'judía' en España, 'caráota' en Venezuela. La *ll* con pronunciación diferenciada de la *y* la oímos en zonas de nuestro litoral o en Burgos, no en otras. Comparemos la 'tonada' de un cordobés, un chileno, un cubano, un porteño. Dentro de Buenos Aires: el tono 'barrio norte' frente a los otros. 'Pibe' es porteño, 'botija' uruguayo, 'gurí' o 'chango' de distintas zonas del interior en Argentina, 'chaval' de Castilla. "Pedir un tinto" en Panamá es pedir un café; nuestro café 'cortado' allá es 'pintado'. Acá, llamamos 'nafta' a la gasolina de otras regiones. Acá 'estacionamos', en España 'aparcan', en zonas del Caribe '*se* estacionan'. También de esas zonas es 'cada quien' por 'cada uno' o 'cada cual'.[4]

d. *Temporales* = diferencias de época.
En los siglos XVI-XVII era usual "los hombres a *quien* vi": hoy el pronombre 'quien' es obligatoriamente variable en número.
El siglo XIX solía escribir "*el* Entre Ríos", "*la* Europa": hoy no, salvo con complemento de especificación ("La Europa de Carlos V").
Las diferencias generacionales hay que estudiarlas aquí: 'botica' (=farmacia) es ya un arcaísmo en nuestras grandes ciudades; 'pilchería' un neologismo de la lengua urbana de última hora.

2.2.1.2.2. *Su movilidad e interferencia mutua.*

Nos movemos durante el día pasando de una variedad de lengua a otra, de acuerdo con las distintas situaciones que nos toca vivir.

Asimismo, unas fecundan a las otras. 'Vivencia' pasó de la filosofía (l. profesional) a la lengua común general: 'atorrante' de la lengua no escolarizada porteña a la lengua escolarizada íntima o familiar (y hasta figura en el diccionario académico). La gente que lee mucho enriquece constantemente su lengua coloquial con léxico y sintaxis propios de la lengua escrita. La inversa tam-

[4] Léase: Dámaso Alonso, "Defensa de la lengua castellana" (en *Del Siglo de Oro a este siglo de siglas*, Madrid, 1962).

bién es verdadera: piénsese en escritores como Sarmiento, Santa Teresa o Unamuno, que injertaron su estilo literario en modalidades de lo coloquial. Nombres regionales como 'pampa' o 'chocolate' ya pertenecen a toda la hispanidad; nombres de flores como 'corona de novia' llegaron a Buenos Aires desde el centro-oeste del país. El vocabulario del psicoanálisis se está extendiendo al lenguaje profano. El voseo propio del trato íntimo ya se oye entre gente que se cruza en la calle sin conocerse, y hasta ha llegado al lenguaje de la propaganda comercial ("Si *querés* a tu cuerpo...").

Se trata pues, de concientizar en ese dinamismo del lenguaje, sin esclerotizarlo y haciéndolo servir para las múltiples modalidades del hecho comunicativo.

2.2.2 *Nivel del mensaje.*

Reiteramos: los *mensajes* son los textos concretos, irrepetibles, que producimos al hablar o al escribir haciendo uso del código.

2.2.2.1 *Relación mensaje-código.*

Cada tipo de mensaje requiere el empleo de determinados códigos (siempre se superponen varios a la vez) según la situación comunicativa concreta. Esta está determinada por: [5]

a. Los hablantes que se comunican: su procedencia geográfica y social; el tipo de educación recibida y el grado alcanzado; los grupos en los que actúa; la edad de cada uno; el sexo.
b. La relación entre ellos: protocolar o no; profesional o no; de pareja; de padre/hijo; de condiscípulos o correligionarios; etcétera.
c. El ámbito: época y lugar en que se emite el mensaje (incluida no sólo la determinación geográfica sino la situación más localizada: en clase, en la calle, en un bar...)
d. El tema: deportivo, científico, laboral...
e. Las actitudes e intenciones: afectiva, informativa, persuasiva, estética, etc.
f. Papeles relativos de los hablantes: intercambiables o fijos (cf. conversación, y emisión televisiva); presencia, o ausencia de los participantes (cf. conferencia ante un público y pro-

[5] Hemos consultado: Cecilia C. de Boggio, "La enseñanza del lenguaje en la escuela secundaria: la normativa" (Ponencia presentada al Congreso de la Lengua Española, Buenos Aires, 1969).

grama radiotelefónico o periodismo); cantidad (cf. interlocutor individual y audiencia de masas).
g. Medio de comunicación: escrita u oral; libro o carta...
h. Grado de formalidad/informalidad (conferencia, charla, novela, anécdota).

2.2.2.2 *Estructura interna del mensaje.*

La modalidad del mensaje exige determinado tipo de construcción, que se relaciona con lo que en sentido lato podríamos llamar los 'géneros': estructura del relato, del ensayo, de la carta comercial... Son las relaciones de *intratextualidad*= las que el texto adquiere en la compaginación de sus propias partes o aspectos.
2.2.2.3 *Relación del texto con lo que le es externo*= relaciones de *extratextualidad*. El sentido de un mensaje sólo puede ser cabalmente desentrañado si lo conectamos con otros mensajes o situaciones que condicionan su sentido. Piénsese, como casos patentes en la parodia literaria, o en el texto periodístico alusivo (incluido el publicitario). Ese extratexto puede ser lingüístico, o no (música o imágenes provenientes de otros mensajes). Piénsese también en la ideología subyacente, de hecho, en todo mensaje, incluso el aparentemente más trivial: para un español de después de la guerra civil, decir: "¡Esto es una república!" es una metáfora peyorativa. [6]

2.3. *Los principios metodológicos.*

Se vinculan por una parte con los códigos y por otra con los diversos tipos de mensajes.

2.3.1 *Tareas concernientes al código.*

2.3.1.1 *Deslinde de los diversos subcódigos* que se manejan en la lengua, y su *práctica constante* en relación de adecuación con las diversas situaciones que reclaman su uso.
2.3.1.2 Búsqueda y adiestramiento en el propio *subcódigo personal.*
2.3.2 *Tareas concernientes a la configuración de cada tipo de mensaje*, desde dos perspectivas que se implican mutuamente:

[6] Vid. Gérard Genot, "La escritura liberadora" (en el vol. colectivo *Lo verosímil*, Bs. Aires, 1970) [artículo atribuido por error a G. Genette].

2.3.2.1 *Estructuración* adecuada de los textos que el alumno produce.

2.3.2.2 Tareas de *transformación* de mensajes. Estas tareas transformativas se basan fundamentalmente en los siguientes procedimientos, que coinciden con los que se auspician en la elaboración y ejercitación de temas gramaticales, pero en un nuevo nivel:

a. *Sustitución*
b. *Trasposición*
c. *Expansión*
d. *Reducción*

IIª PARTE

ADIESTRAMIENTO EN LA PRÁCTICA DE LOS CÓDIGOS

CAPÍTULO DOS. LENGUA INFORMATIVA

1 Enriquecimiento de vocabulario

1.1 Agrupación por ámbitos semánticos

1.1.1 Sinonimia y antonimia

1.1.2 Gradaciones

1.1.3 Familia de palabras

1.1.4 Agrupación por clases

1.1.5 Agrupación por asociación

1.2 Formación de palabras

1.2.1 Palabras compuestas

1.2.2 Prefijación y sufijación

1.3 Relación palabra - idea

1.3.1 De la palabra a la idea (polisemia, homonimia)

1.3.2 De la idea a la palabra

2 Conexiones

1. *Enriquecimiento de vocabulario.*

Durante mucho tiempo la escuela primaria equivocó el camino: su preocupación fundamental fue lograr hábitos de "corrección" lingüística (como si el aprendizaje del lenguaje se redujera simplemente a un asunto de normativa o de ortografía).

La tarea es mucho más vasta, pues consiste en ejercitar el uso del lenguaje para concretar un derecho que el chico posee: *ser el dueño de su pensamiento y de su palabra.* ¿De qué le sirve tener una ortografía y una pronunciación impecables si cuando quiere expresarse oralmente o por escrito no encuentra la palabra que refleje con fidelidad su pensamiento?, ¿o a veces su pobreza léxica es tal que se siente impotente aun para traducir a su *propio lenguaje* un texto que leyó? A menudo nos quejamos de los alumnos memoristas o de aquellos que nos llenan sus composiciones con lugares comunes y achacamos el defecto a su pereza o a sus malos hábitos de estudio. Pero ¿hemos agotado con esos alumnos los procedimientos que de veras favorecen el enriquecimiento de su vocabulario? ¿Resolvieron ejercicios de variación, expansión, sustitución, completamiento, gradación, agrupación por ámbitos semánticos...?

Es bastante frecuente que en los trabajos de redacción nos topemos con giros como los que siguen: [1]

- mi bondadosa maestra
- febo; el astro rey (por "el sol")
- el tímido aleteo de los pajarillos
- un cielo tachonado de estrellas
- las esmaltadas florecillas
- una mirada fría y severa
- una noche negra y tormentosa
- el manso arroyuelo se deslizaba sonriente
- la débil voz de la anciana; sus cabellos de plata; sus manos trémulas
- el manto de la noche
- en el azul firmamento
- para ser útil a la patria y el orgullo de mis padres

Las dos citas que siguen, sobre un tema común ("Mi amigo el sol"), pertenecen a chicos de un quinto grado (el primero, alumno nuevo en el colegio):

> Mi amigo el sol nos da luz y calor.
> El sol cuando llueve no está y al amanecer nosotros decimos ahí está. Mi amigo el sol en la noche no está pero al levantarnos radiante y amarillo allí está. ¡Ah, qué lindo es el sol!
>
> José P.

1 Véase una lista jugosa en el viejo libro de Antoine Albalat, *El arte de escribir y la formación del estilo*, Bs. Aires, 1949 (pp. 61 y ss.).

Era una tarde calurosa. Un niño de nueve años jugaba bajo el sol de la tarde. De pronto sintió un gran ruido: ¡FSSSSS! y vio un gran rayo de sol. Sintió una voz que lo invitó a subir. El niño tuvo miedo, pero luego lo hizo. Caminaba lentamente. Cada vez sentía más calor. Empezaba a oscurecer. Se hizo la noche y llegó al sol. Después lo tapó una gran bola blanca: la luna. Despreocupado por eso empezó a charlar con el sol, se hicieron amigos.

José Luis D.

Huelgan los comentarios: las diferencias son bien perceptibles. El ejemplo que sigue es un buen trabajo, perjudicado sin embargo por dos lugares comunes que lo desmerecen, además de alguna imprecisión:

Yo le canto todas las noches a la luna; ella me lo quiere agradecer con un abrazo, pero no puede porque la distancia es inalcanzable.

Lo que más pena me da es que la noche siempre anda coqueteando con la luna como si fueran novios. La noche no me gusta porque *parece un manto* que tapa mis canciones. La luna las alumbra, con su poderosa luz. Es un faro que saca [?] alegría, paz y serenidad. *El rocío la baña* con su fluido, y ella parece quedarse más vieja de lo que es. El fluido del rocío cae sobre mis cuerdas de serenata y las desafina y las deja sordas.

Raúl D.

Convengamos en que el chico no emplea esos lugares comunes porque se lo proponga; más bien su uso es el resultado de la inexperiencia (muchas veces ante un trabajo corregido pregunta por qué se subrayó tal o cual giro de ese tipo); y la experiencia en composición —como en todo— se logra con la práctica. El alumno que tenga más oportunidades para incorporar vocablos nuevos, para descubrir las diferencias de matices, para sustituir una palabra general por otra más precisa, tendrá sin duda, mayores posibilidades para expresarse con *propiedad* y con *eficacia*.

Los temas que siguen apuntan hacia esa meta: manos a la obra.

1.1 *Agrupación por ámbitos semánticos.*[2]

Consiste en formar conjuntos de vocablos que comparten entre sí un aspecto de su contenido.

[2] Nos inspiramos en Charles Bally, *Traité de stylistique française.*

1.1.1 *Sinonimia y antonimia.*

Desarrollar la habilidad de *búsqueda y de discernimiento* semánticos, ante todo, es la finalidad que debemos perseguir con los ejercicios de léxico. *Desarrollar la habilidad,* decimos, pues no podemos satisfacernos con informar qué son los sinónimos o los antónimos, ejemplificar con tres o cuatro listas, pedir otras tantas al alumno y asunto despachado.

El chico tiene que ir *desarrollando la costumbre* de perseguir, alrededor de una idea, la palabra que la exprese en su matiz preciso, sin conformarse con meras aproximaciones o generalidades (algunos muchachitos de Buenos Aires todo lo expresan con "fenómeno", "kilo" ¡y aun "kila"! permitiéndose el pequeñísimo lujo de adjetivar la palabra) : y eso se alcanza paulatinamente, en un proceso que se inicia en el ciclo elemental y culmina en el ciclo medio.

A fin de cuentas, una buena proporción de los problemas de la expresión oral y escrita se reduce a cuestión de sinónimos o antónimos. La repetición torpe de términos por pobreza de vocabulario o por pereza; la incapacidad de matizar una idea central, el no sospechar que la lengua pone a disposición del hablante posibilidades múltiples para ir ajustando esa idea, desarrollándola mediante palabras o giros que esclarezcan todo su alcance, por el procedimiento de la afinidad semántica (sinonimia) o apuntándola con la significación contrastante (antónimos) : ése es quizá el problema central de la expresión, o sea la conquista de lo que habitualmente se llama "sentido de la *propiedad* idiomática". Ese sentido de la propiedad es el que obliga a veces a los escritores a explayar un pensamiento desplegándolo en sinónimos, o casi sinónimos, que lo vaya esclareciendo, como sucede en estos dos fragmentos:

> "Puntualizar todas las *vueltas, revueltas, lances* y *travesuras* de nuestro autor es cosa asaz dificultosa. Difícilmente habrá en nuestra literatura libro que, siendo tan corto, tan *sucinto,* contenga tal cúmulo de *pormenores* e *incidentes*".
>
> Azorín

> "Cipión *adoctrina y amonesta* a Berganza con *saberes* y *sentencias.* Consideremos *más detenida y precisamente* los decires de entrambos".
>
> Laín Entralgo

Y no que los sinónimos sea obligatorio usarlos por simple prurito de variación, lo que no pasaría de ser una coquetería. La

obligación surge con la necesidad. Un texto puede imponer, por necesidad expresiva interna, la reiteración de la misma palabra con total exclusión de sus posibles sinónimos, como en estas frases de Martí:

> "Hay hombres que viven contentos aunque vivan sin decoro. Hay otros que padecen como en agonía cuando ven que los hombres viven sin decoro a su alrededor. En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz. Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres".

Bien que esa reiteración le permite a Martí hacer entrar la idea en un juego de antinomias, que la palabra repetida subraya porque aparece cada vez en contextos contrastantes: en frases, diríamos, antónimas unas de otras.

La ejercitación con *antónimos* es muy útil: puesto que la lengua es un sistema, el opuesto semántico de un término refuerza nuestra aprehensión del significado de éste, por estar en su misma línea de contenido aunque en posición polar.

1.2.1.1 *Concepto de sinonimia y antonimia.*

De acuerdo con las observaciones semánticas de los lingüistas se impone ampliar el *concepto escolar* de sinonimia y antonimia. [1] Lo corriente entre nosotros es aplicar esa denominación cuando una misma idea fundamental o su opuesta es común a una serie de palabras distintas, *pero de la misma categoría gramatical* (todos sustantivos, o todos verbos, etc.). Sin embargo esto último es una limitación inútil, pues una misma idea fundamental o su opuesta puede recubrir un área gramaticalmente repartida entre adjetivos, verbos, adverbios, etc., que de ese modo la matizan. Un ejemplo tomado del *Diccionario ideológico* de Julio Casares, obra que debiera estar en todos los colegios y escuelas porque proporciona material útil de ejercitación a los colegas:

Para sinónimos de *gratitud*

gratitud
agradecimiento
reconocimiento
correspondencia
lealtad
•
•
•
acción de gracias
voto de gracias

} Sustantivos

[1] Para un nivel superior de consideraciones, ver el concepto de "sema" en Greimas, A. J.: *Semántica estructural*, Madrid, 1971.

agradecer
reconocer
corresponder
responder
•
•
•
dar gracias
estar a la recíproca
tomar en cuenta

Verbos

leal
agradecido
reconocido
correspondido

reconocidamente
lealmente

Para antónimos de *intranquilo*

tranquilidad
sosiego
placidez
•
•
•
serenidad de conciencia
sangre fría

tranquilizador
sosegado
calmoso
reposado
•
•
•
panza en gloria

tranquilizar
calmar
serenar
sosegar
•
•
•
volver sobre sí

Verbos

tranquilamente
plácidamente
sosegadamente
•
•
•
a pierna suelta
a sangre fría

Adverbio

Como se ve en los ejemplos propuestos, una idea verbalizada en una palabra puede aceptar sinónimos y antónimos-palabra: *sinonimia y antonimia léxica;* pero también sinónimos y antónimos-frase: *sinonimia y antonimia sintáctica.* El opuesto de 'opaco' aparece en 'transparencia', pero también en 'como un cristal'. El equivalente de 'equivocar' aparece en 'desacierto', pero también en 'tomar una cosa por otra'.

Otro modo de ejercitar la *sinonimia sintáctica* es trabajar con oraciones de semejante contenido y diferente forma (cf. "No me merece crédito" y "No lo creo" o "Descreo de eso"). Compárense todas las variaciones posibles de una idea tan sencilla como la siguiente:

Tengo las manos heladas
Se me hielan las manos
Mis manos son un hielo
Siento heladas las manos, etc.

Aparte las diferencias de valor expresivo, que acá no abordamos, esta ejercitación educa en una mayor *flexibilidad* frente a la formulación de nuestros contenidos de pensamiento. Nosotros ejercitaremos en todas las direcciones de la sinonimia: haciéndolo con la suficiente intensidad, irán escaseando los trabajos de redacción donde todo se reduzca a la repetición del mismo vocablo o del mismo esquema sintáctico (del tipo "Mi casa/es/bonita; mis padres/son/los dueños de la casa; yo/soy/muy feliz en ella, etc."), pues los alumnos estarán entrenados en el arte de la variación, y lo emplearán para evitar la recaída en esquemas fijos.

Los ejercicios que proponemos deben ser ampliados por el maestro o el profesor. Nos los ha sugerido el todavía útil *Traité de stylistique française* de Charles Bally (el IIº tomo está dedicado a la parte práctica). El docente dispondrá, para esa tarea de ampliación, de un diccionario de sinónimos español: por ejemplo el de Roque Barcia (sin atenerse demasiado a las explicaciones, muchas veces poco convincentes y ya superadas, sino sólo a las series propuestas), o el ya mentado de J. Casares.

Ejercitación

(El docente graduará la presentación de los ejercicios de acuerdo con las posibilidades de su grupo).

1. a) Emplear en oraciones las siguientes palabras; b) sustituir por palabras o frases sinónimas:

abismo	condena	fiesta
acabar	júbilo	lucha
honor	trabajo	aflicción

2. *Mesa revuelta*: Proponga el maestro un nutrido conjunto de palabras que incluya series distintas de *sinónimos*, pero mezcladas unas con otras, para que los alumnos las disciernan.

3. *Fútbol de palabras* (para ciclo elemental): El maestro propone 11 miembros-palabras de un equipo de fútbol, y los alumnos deberán enfrentar en el campo opuesto los respectivos *antónimos*.

4. *Palabras cruzadas*: El maestro orienta la búsqueda de cada palabra, no por la definición sino por su sinónimo o su antónimo (léxico o sintáctico).

5. Invítese a los alumnos a reemplazar por palabras o frases sinónimas los vocablos y los giros subrayados:

Ejemplo para los dos primeros casos:

"Entré *casualmente* a tu casa" / "Entré *por casualidad* a tu casa"
"Debes ponerlo *ahí*" / "Debes ponerlo en *ese lugar*"

a) Debes ponerlo *ahí*
Entré *por casualidad* a tu casa
Ordenamos la habitación
María trabaja *sin descanso*
El tren llegó *atrasado*
La casa estaba *con gente*
Tenemos que colorear los dibujos
Ha logrado llegar al final de la *carrera*

b) *Intentemos comenzar* de nuevo.
Es una *molestia* sin *trascendencia*.
Actúa con gran *facilidad*.
Yo sé que *se trata* de un asunto *confidencial*.
¿Estabas *de regreso mientras preguntaron* por ti?
Tu salud en un *don* de la naturaleza.
Necesito *verificar* la *exactitud* de ese *informe*.

c) *Al parecer*, en aquel *instante*, todo estaba *en orden*. Ella no *había querido* que *dieran luz* hasta no ver ella el salón *a oscuras*.

E. Mallea

d) Pero las *ruinas más bellas* de Méjico no están *allí*, sino *donde vivieron* los mayas, que era *gente guerrera* y de *mucho poder* y *recibían de* los *pueblos* del mar *visitas* y *embajadores*.

J. Martí

e) *He observado* cómo *manejan* los textos *escolares* nuestros alumnos. Siempre *de prisa* y, *por lo general*, yendo directamente en busca de *fragmentos coincidentes* con la lección del día, que *abordan* aislados, *ajenos* a los contextos. El conocimiento *así* adquirido — *si es que* se adquiere— está *totalmente desconectado*

de *cuanto antecede* y sigue. *A todas luces*, el sistema es *factor* de desorden y desorganización mental.

R. Castagnino

f) Una obra *de teatro* no se *ve* dos veces *igual*. Cada vez que los actores la *interpretan* realizan un nuevo acto *de creación, varían* los matices subjetivos; estado de ánimo, salud, humor, etc., *determinan a cada instante, leves variaciones*. El *'film'*, en cambio, es como un libro de imágenes. Una vez impreso *quedará* allí, *indeformable, mientras sobreviva* la materia sobre la cual *está* construido. *Siempre* se verá *igual*.

Id.

6. a) Tachar, en cada caso, el vocablo de la pareja que no corresponda al sentido del contexto presentado; b) fundamentar la elección.

El mozo { incluye / pone } café en la taza

Ernesto { reúne / colecciona } a sus amigos

El tren corre { lento / perezoso }

La pared es { fuerte / enérgica }

7. Completar las frases mutiladas con el sinónimo que corresponda, diciendo en lo posible por qué es preferible ese sinónimo y no otro:

proporción / medida
"No hay ..... entre mi culpa y tu castigo".
"Habló sin ..... hasta que lo hicimos callar".

aplacar / dominar
"Deberemos ..... ese desorden rebelde".
"Yo quisiera ..... el enojo de mi padre".

orgulloso / petulante
"Estoy justificadamente ..... de tu actitud, hijo".
"Es muy ..... porque únicamente habla de sus propios méritos".

fuerza / autoridad
"Su ..... no se basaba en la .....

necedad / superficialidad
..... con que realiza las tareas de importancia le ha hecho cometer imperdonable".

continuar *perseverar*	"Sé que va a ..... en su cargo porque le gusta en todo lo que emprende".
calumnia *acusación* *murmuración*	"Semejante ..... es falsa y cae en la .....: he ahí el riesgo de abandonarse a la .....".
firmeza *resistencia*	"Una gran capacidad de ..... le permitió soportar el castigo, que se propuso sobrellevar con sin quejarse".
pausado *perezoso*	pero no
solidario *mutuo*	"Nuestro odio es .....; jamás tendremos un pensamiento .....".
disminuir *bajar*	"..... la escalera agotado, aunque el número de enfermos en los últimos quince días".
delito *culpa*	"Cometió el ....., pero no reconoció su ...".

8. a) Tachar en cada caso el sinónimo que no corresponda; b) fundamentar la elección.

a) Después de [la perturbación / el conflicto] que tuve con él no volví a solicitar su ayuda. Ahora se me propone [el ofrecimiento / la oferta] de acercarme a él de nuevo. Yo no tengo suficiente [artificio / habilidad] para hallar la oportunidad de hacerlo, pero lo [procuraré / tramitaré] a pesar de todo; quiero [revelarme / probarme] a mí mismo que puedo recuperar su amistad.

No hallo [compostura / composición] en sus modales.
Hizo [una actitud / un ademán] de despedida y emprendió [la continuación / el seguimiento] de su viaje.

9. En cada una de estas listas, la palabra encabezadora permite agrupar los vocablos en dos listas distintas de sinónimos: realizar la agrupación y emplearlos en oraciones.

Ejemplo para la primera lista:

dilatar

dilatar	*débil*	*construir*
aumentar	lento	edificar
retrasar	flaco	trazar
ensanchar	flojo	diseñar
	vacilante	fabricar
	quebradizo	
	inseguro	

10. a) Definir con la ayuda del diccionario el matiz de cada uno de los sinónimos; b) emplearlos en oraciones *respetando ese matiz.*

Por ejemplo: desorden: "confusión, desconcierto".
alboroto: "vocerío producido por una o varias personas".

alboroto	casa
desorden	garito
agitación	caserón
jarana	hogar
algarabía	posada
escándalo	cabaña
bochinche	

11. Mediante oraciones destáquese la particularidad conceptual de cada sinónimo. (La mejor solución será aquella que haga imposible, en cada oración, la sustitución de un sinónimo por cualquier otro de su serie. P. ej.: para la columna I: "El libro es una *herramienta* de trabajo", pero no una 'máquina' de trabajo, etc.).

I	II	III	IV	V
utensilio	humilde	suponer	refinado	continuar
instrumento	humillado	admitir	pulcro	seguir
máquina	subordinado	asentar	fino	avanzar
herramienta	sumiso	atribuir	delicado	adelantar
aparejo	sometido	poner por caso	delicioso	

12. Propongamos subrayar en cada lista el vocablo que dé la *idea más general,* o sea la que es común a todos los vocablos de su serie (p. ej.: en la primera columna, la idea de *hablar* incluye a las demás):

conversar	expulsión	posesión
diálogo	descartar	acaparamiento
hablar	excluido	concebir
parlanchín	destierro	guardador
discurso	expeler	tener
conferenciar	sacar	adueñarse

13. Sustituyamos el verbo general por otro más individualizador (p. ej.: "*Hacer* un vestido" / "*Confeccionar* un vestido"):

Hacer: un vestido
un perfil con lápiz
un cuadro al óleo
el pan
un poema, una sinfonía
un delito

14. Reemplacemos por *un vocablo* cada uno de los giros propuestos.

Ejemplo para el primer caso: Poner algo en su sitio = $\frac{\text{ubicar}}{\text{situar}}$

algo en su sitio =
una inyección =
más cerca =
en la playa de estacionamiento =
un enchufe, una araña =

Pedir limosna =
con insistencia, ansiosamente =
que se cumpla algo estrictamente =
a alguien que venga =

15. Hallar para cada oración de la siguiente lista, todas las oraciones sinónimas posibles, cambiando la forma pero respetando su contenido global. (Atención: se trata de sinonimia *sintáctica*. Ej. para la primera: "En mi casa hay cuatro habitaciones y al frente un jardín"; "Cuatro habitaciones forman parte de mi casa, con un jardín al frente"; etc.).

Mi casa tiene cuatro habitaciones y da a un jardín.
Los cuadros tienen una firma ilegible.
El fútbol es un deporte que caracteriza a los argentinos, según mi opinión.
No es posible prestar atención a algo por más de veinte minutos seguidos.
Entre tanta negrura, una niña canta con voz débil.
Procediendo lentamente lo realizarás mejor.
Un buen libro puede llegar a tener el atractivo de una aventura.

16. Agrupar por listas respectivas las expresiones (palabras, giros) que signifiquen: a) idea de lo *placentero;* b) idea de lo *doliente;* c) idea de *añoranza*:

Hay en el hombre muchas de estas emociones dobles, exquisitos sentimientos tornasalados. La nostalgia, por ejemplo: en ella echamos de menos algo que un día gozamos [...] Mas al echar de menos esas realidades encantadoras las traemos imaginariamente junto a nosotros, las revivimos, volve-

mos a notar sus perfecciones, sus delicadezas, sus delicias, y un sordo deleite va vertiéndose en nuestro espíritu. El gesto de desolación con que añoramos el tiempo feliz concluye con un gesto de vago placer alucinado. Al revés que la ternura, es la nostalgia hacia adentro, dolor, y hacia afuera, placer.

Ortega y Gasset

17. En el siguiente texto hay una constante oposición de dos conceptos antónimos, expresados, cada uno, por palabras diversas; agrúpense en columnas cada una de las dos series:

En Azorín no hay nada solemne, majestuoso, altisonante. Su arte se insinúa hasta aquel estrato profundo de nuestro ánimo donde habitan estas menudas emociones tornasoladas. No le interesan las grandes líneas que, mirada la trayectoria del hombre en sintética visión, se desarrollan serenas, simples y magníficas como el perfil de una serranía [...] Por una genial inversión de la perspectiva, lo minúsculo, lo atómico ocupa el primer rango en su panorama, y lo grande, lo monumental queda reducido a un breve ornamento. // Deja pasar Azorín ante su faz muda, inexpresiva, casi inerte cuanto pretende representar primeros papeles en la escena de la vida: los grandes hombres, los magnos acontecimientos, las ruidosas pasiones.

Ortega y Gasset

18. a) Hallar los antónimos de estos vocablos que pertenecen al ejemplo anterior:

—mudo —inexpresivo —inerte —simple sereno

b) Proponer un contexto donde "atómico" no entre en la serie de antónimos del ej.: 17. Otro donde "justo" no sea antónimo de "injusto".

19. a) Proponer oraciones donde se muestre el carácter antónimo de cada pareja de vocablos:

rechazar / admitir	perder / recuperar	verdad / error	sinuoso / recto	olvidé / recordé	estable / cambiante

b) Valiéndose de la sustitución dígase si las parejas de vocablos de la lista anterior siguen siendo antónimos en las oraciones que siguen; cuando no sea así, propóngase nuevo antónimo para el nuevo uso:

Olvidé los anteojos sobre la mesa (Ant.: ¿"recordé"?)
Volvieron a *admitirlo* en el colegio. (Ant: ¿"rechazarlo"?)
Esta cubeta *pierde* medio litro de agua por día. (Ant.: ¿"recupera"?)
No me has dicho la *verdad*. (Ant.: ¿"error"?)

20. Invitemos a transcribir en la pizarra la redacción de un alumno (que peque por monotonía sintáctica o de vocabulario), y a proponer entre todos una nueva versión mediante la sinonimia de frases, oraciones y palabras.

21. Seleccionar textos literarios adecuados, para invertir su sentido mediante *antónimos*.

1.1.2 *Gradaciones*

A menudo durante la clase de redacción, los chicos piden que les sugiramos el vocablo preciso para el pensamiento que quieren expresar. Algunas veces se trata de un simple sinónimo que les ayude a evitar una repetición. En otros casos las exigencias son expresivas: [3] "—Una palabra con más colorido que *rojo*"; "—Señorita, ¡que *tenga música!*"; "—Algo más 'fuerte' que *pelear*" ... Cada maestro seguramente tendrá su propio repertorio. Trabajando con ejercicios de *gradaciones*, ellos mismos se habituarán a esas búsquedas y descubrirán que muchas veces no basta una sola palabra: es necesario un giro, un rodeo para llegar a la expresión precisa.

Algo más 'fuerte' que "pelear" puede ser (según el contexto y el nivel de lengua en el que estén trabajando): "reñir", "disputar", "pendenciar", o "roñar", "armar la de San Quintín", "sacarse los ojos", etc.

Para estos ejercicios es de incalculable valor el manejo de los diccionarios 'ideológicos' que ya mencionamos. Algunas de las sugerencias que siguen están tomadas de la obra de Mosby-Thomas [4] que va a ayudarnos varias veces a lo largo de nuestro libro.

EJERCITACIÓN

1. a) Componer una lista de matices de color en gradación intensiva: partir de *blanco* y pasando por los *grises* llegar a *negro*.
b) Con otros colores: rojo; azul; verde; etc.

2. Graduar nombres de ruidos:
a) Prolongados (zumbido, frenada, ruido de sirena...)
b) Repetidos (repique, traqueteo, cascabeleo...)
c) Instantáneos (estampido, explosión, chasquido...)

[3] Ver "Lengua expresiva" CAP. TRES.
[4] Frank Mosby and J. Kirby Thomas, *Sense, feeling and though*, London, 1953.

3. Proponer gradaciones con otros sentidos.

4. a) Gradaciones con vocabulario abstracto. En cada una de estas listas, proponer parejas donde puedan discernirse grados de intensidad; b) Emplear esas parejas en contextos en donde se muestre la diferencia de matiz de cada uno de los vocablos.

(P. ejemplo: "no se conformó con que le *autorizaran* su plan, exigió un *voto de confianza* para seguir trabajando").

a) aprobación, alabanza, aplauso, autorización, conformidad, crédito, visto bueno, condescendencia, voto de confianza.
b) cobardía, temor, bajeza de ánimo, timidez, flaqueza, pusilanimidad.
c) bondad, virtud, severidad, hombría de bien, altruismo, lealtad, entereza, buena fe.

5. Dar un vocablo y que los alumnos propongan la lista de gradaciones (ayudándose de los diccionarios ya mencionados):

beneficio cortesía enemistad necedad peligro

1.1.3 *Familia de palabras*

Es el grupo de palabras que posee relación de forma y contenido respecto de una palabra-origen. Por ejemplo:

avión
aviación
portaviones
aviador
avioneta
hidroavión

EJERCITACIÓN

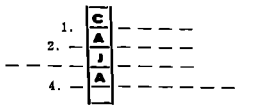
1. a) Completemos entre todos la familia correspondiente a cada uno de los vocablos que siguen; b) redáctense individualmente textos que empleen esos vocablos.

casa	crear	puerta	miga
agua	hierro	ala	luz
vía	hueso	tierra	negro
música	mar	campo	flor
madre	huevo	libro	canto

2. a) Resolver el siguiente crucigrama; b) deducir la particularidad de esas palabras respecto del vocablo dado ('caja')

Referencias

1. Caja grande de madera para guardar mercadería.
2. El empleado que atiende la caja en los negocios.
3. Colocar objetos dentro de los cajones.
4. Conjunto de cajas.



3. a) Agrupar los vocablos de la lista siguiente formando familias de palabras; b) determinar cuál es la palabra-origen de cada familia.

carne compañero padrino perfume compañía carnicero
perfumería paternal acompañar carnívoro acompañante
perfumero encarnizar padrillo descarado padre

1.1.4 *Agrupación por clases.*

Nos referimos al conjunto de palabras que por compartir un aspecto de su contenido pueden ser incluidas en una clase o categoría que las abarque.[5] Por ejemplo:

navío
buque
bote
velero
lancha
canoa
etc.

están incluidos en la clase: *'embarcaciones'*

EJERCITACIÓN

1. Completar por *clasificación* las listas siguientes:

- *vehículos de dos ruedas:* 'monopatín'
- *vehículos de más de dos ruedas:* 'triciclo'
- *flores:* 'amapola'
- *animales cuadrúpedos:* 'peludo'
- *cuerpos geométricos:* 'paralelepípedo'
- *continentes:* 'Oceanía'
- *provincias argentinas:* 'Río Negro'
- *transportes aéreos:* 'helicóptero'
- *transportes terrestres:* 'camión'

[5] En los grados superiores confrontar con 'clasificaciones' sintácticas, morfológicas; y además con la 'noción de clase' en Matemática, Biología, etc.

2. a) Agrupar en tres *clases* los vocablos siguientes; b) emplear esos vocablos en contextos.

Por ejemplo: 'aro', 'pulsera', etc. los agruparemos en la clase *joyas*

aro ñandú búho pulsera pan manteca reloj calandria carne frutas zorzal cadena avestruz prendedor leche pescado anillo cigüeña brillante verduras

3. Agrupar los vocablos propuestos teniendo en cuenta las siguientes clases:

frutales =

no frutales =

b. *instrumentos musicales de* *viento* =
cuerda =
percusión =

a)	b)
avellano	guitarra
sauce	piano
almendro	flauta
nogal	charango
encina	
cerezo	quena
castaño	bandoneón
alerce	tambor
quebracho	violín
olivo	platillos
ceibo	arpa
cacao	castañuela
álamo	caja
ciprés	bombo

1.1.5 *Agrupación por asociación.*

Consiste en formar grupos de palabras que por *asociación* nos sugieren el concepto de determinado vocablo. Por ejemplo:

Con el vocablo 'pescador' asociamos
- mar, río, arroyo,
- peces, pescados,
- redes, anzuelos, carnada, caña
- bote, lancha, canoa,
- paz, tranquilidad, etc. etc.

EJERCITACIÓN

1. Completar por asociación las siguientes listas:

- *vacaciones:* 'descanso'
- *fábrica:* 'obrero' .....
- *carreras de automóviles:* 'cronometrista'
- *caballo:* 'apero' .....
- *campo:* 'acequia'

2. a) Agrupar por *asociación* los siguientes vocablos; b) crear un contexto en el que se empleen los vocablos asociados.

Por ejemplo: *electricidad*: luz, enchufe, etc.

cable, leña, agua, estanque, electricidad, calor, luz, lamparita, estufa, humedad, calefacción, filtración, reflejo, dique, fuego, inundación, enchufe, canilla, fósforo, lluvia, incendio, vertiente.

Nótese: para que los chicos completen y recreen algunos de los ejercicios anteriores y sobre todo para que se informen sobre vocabulario especializado, el Duden español puede resultar muy útil. [6] Reúne 368 planchas dedicadas cada una a un sector de la realidad natural o técnica. Por ejemplo la Nº 180 contiene el esquema de la bicicleta con la nomenclatura detallada de todas sus partes:

1. La bicicleta (el velocípedo; *pop.:* la bici, la máquina), una bicicleta de hombre, una bicicleta de paseo.
2 El manillar(*Amér.:* el manubrio).

.
8. La dínamo.
9. El rodillo de transmisión.

.
85. El taco de goma.
86. El cristal reflectante.

1.2. *Formación de palabras.*

1.2.1. *Palabras compuestas.*

Hay pocas palabras compuestas en el vocabulario usual de nuestros alumnos, tal vez porque nos conformamos con presentar

[6] *Duden español.* Diccionario Ilustrado, Barcelona, 2º, 1960.

una lista de los vocablos más habituales, hacerlos usar en oraciones y punto. Tanto este tema como el que sigue (Prefijación y Sufijación) nos ofrecen la posibilidad de un aprovechamiento más amplio porque agregan vocablos que aportan matices de significación muy precisos (decir 'verdemar' no es lo mismo que decir 'verde' a secas); pero también porque permite que el chico ejercite la operación mental de análisis a través de la composición y descomposición de estructuras.

En el primer nivel de la escuela primaria los orientaremos para que descubran que las palabras compuestas son el resultado de la fusión de dos o más vocablos que se usan independientemente en la lengua ('verdinegro' = verde + negro). A partir del 4º o 5º grados ya podrán analizar cómo están formadas, por ejemplo:

- sustantivos: 'telaraña'
- adjetivos: 'rojinegro'
- verbos (con conjunción): 'subeibaja'
- sustantivo + adjetivo: 'caradura'
- adjetivo + sustantivo: 'verdemar'
- sustantivo + verbo: 'fotocopiar'
- verbo + sustantivo: 'matafuego'
- verbo + adverbio: 'mandamás'
- adverbio + verbo: 'bienestar'
- adverbio + adjetivo: 'malcriado'
- preposición + verbo: 'entresacar'
- preposición + sustantivo: 'sinsabor'

También podrán explicar su significado, que muchas veces no coincide con el de la suma de sus componentes (por ejemplo: con *anteojos* no se alude a cualquier objeto que se coloque delante de los ojos sino específicamente a los 'lentes' que nos ponemos delante de ellos. Confróntese su significado con el de 'anteojeras').

EJERCITACIÓN

1. Emplear en oraciones los siguientes vocablos:

vanagloria	casaquinta	huecograbado
sacacorchos	borratina	correveidile
hijodalgo	cariacontecido	rompeolas
guardapolvo	espantapájaros	cascanueces
mondadientes	cumpleaños	quitamanchas
sordomudo	altibajos	mandamás
guardabosque	vaivén	claroscuro

2. a) Establecer correspondencia entre las listas a y b para formar palabras compuestas; b) emplearlas en oraciones.

a)	b)
enbre	venida
cuenta	barrera
guarda	platea
lava	nueces
pasa	abrir
casca	manos
bien	

3. Que el docente dé sólo un componente de la palabra compuesta y que los alumnos la completen (ejemplo: de 'cubrir': cubrecama; 'portar': portalámpara, portalibros, portamantas...):

cubrir	guardar
mano	boca
negro	contra
portar	ante

4. a) Definir los elementos aislados de cada uno de los siguientes vocablos; b) emplear en contextos esos vocablos compuestos para que se infiera que su contenido no coincide con el de la suma de sus componentes:

bocacalle
cortaplumas
aguafiestas
Nochebuena

c) proponer ejemplos semejantes.

5. a) Subrayar las palabras compuestos; b) explicar su contido; c) emplearlas en nuevos contextos.

> En el mostrador, bajo la sonrisa pequeñoburguesa de la reina..., gerentes y altos empleados ingleses tomaban un gin o un whisky y reían de sus chistes.
>
> E. Sábato

> En aquella casa dábanme sobras de comida, que yo llevaba a mi hermano, habitante en casa de unos dignos ropavejeros.
>
> B. Pérez Galdós

> ...pero el examen de las distintas maneras de la belleza humana conduce a estos y otros más lamentables contrasentidos.
>
> Id.

6. a) Descomponer en sus elementos las siguientes palabras compuestas; b) indicar cómo están formadas. Por ejemplo: 'malgastar = mal (adverbio) + gastar (verbo).

agridulce	malhumor
tragaluz	fotograbar
entrepiso	malcriar
cortapapel	blanquiceleste
verdemontaña	puntiagudo
medianoche	sinrazón

7. Construir vocablos compuestos completando las siguientes estructuras. (Por ejemplo para el primer caso: 'trotamundos').

verbo + sustantivo: .....
sustantivo + sustantivo:
adjetivo + adjetivo:
sustantivo + verbo: .
sustantivo + adjetivo:
adverbio + verbo:
preposición + verbo:

1.2.2 *Prefijación y sufijación.*[7]

Ambos se emplean siempre como *apéndices* de la palabra;[8] pero aportan siempre un contenido propio: cf. "meditado" / "*pre*meditado" (*pre* = anterioridad), "impresión"/"impresion*ismo*" (*ismo*= bandería, doctrina). Cuidado con mecanizar esta enseñanza pues a menudo un mismo prefijo o sufijo aporta distintos matices de significación según la palabra de que forme parte: cf. "*des*oír" (negación: no oír); "*des*pienar" (realizar la acción en sentido inverso); "trig*al*" (abundancia, conjunto) y "coloqui*al*" (propio de, pertenencia).

Deslindemos *sufijo* de *accidente gramatical*:

pian|ista|s → accid. (= plural)
↓
suf.

flor|ec|er → accid. (= 2ª conjugación verbal)
↓
suf.

Recordemos además que los sufijos llamados aumentativos y diminutivos, no siempre indican tamaño (como sucede en "sillón" y "almohad*illa*"), sino que la mayoría de las veces están al servicio de intenciones *expresivas* (matiz afectivo: "Quiero a mi mamita"; valorativo: "¡Qué regalito!" o desvalorativo: "No es más que un grandulón"; activo, de cortesía: "Vuelvo enseguidita", etc.).[9]

EJERCITACIÓN

1. a) Señalar los prefijos y sufijos en las siguientes palabras y especificar su matiz significativo; b) emplearlas en oraciones:

---

[7] Tema para trabajar en los grados superiores.

[8] Hay prefijos y sufijos que no existen aisladamente en la lengua (des-, bi-,ito-,uelo); por tanto palabras como "sobrehumano", "contraponer", "anteojos", etc., deben incluirse entre palabras compuestas por la separabilidad de sus elementos (subordinante + sustantivo o verbo o adjetivo...).

[9] Ver A. Alonso, *Noción, emoción, acción y fantasía de los diminutivos* (en su obra: *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, 2º 1961, pp. 61 y siguientes).

torpedero	inhábil	seudoclásico
predeterminado	despegar	desvalijar
retorcer	subterráneo	bilateral
descolocar	paragüero	negruzco

2. Formemos entre todos nuevas palabras mediante el agregado de prefijos, sufijos o de ambos procedimientos a la vez (por ej.: "hábil" + prefijo: "inhábil"; + sufijo: "habilidad"; + prefijo y sufijo: "inhabilidad"):

caballo
útil
reloj

3. Comentar en clase los trozos siguientes, y distinguir los aumentativos y diminutivos que encierran idea de *tamaño*, de los que sólo están empleados con valor *expresivo* (cf. cap. tres):

> **El cocodrilo borda un pañuelito**
> **de madera terciada, muy bonito.**
>
> **M. E. Walsh**

> Los grandes edificios —iglesias, caserones históricos— clarifican y desparraman más todavía la corriente que viene de lejos...
>
> Azorín

> ...Mi papá con muchos trabajos había conseguido a la Serpentina, desde que era una vaquilla, para dársela a mi hermana con el fin de que ella tuviera un capitalito.
>
> J. Rulfo

> ¡...con qué mimo le arrulla y le gorjea, besando las sonrosadas manecitas, llenas también de hoyuelos pequeñines, y le mece en los brazos gordinflones y le dice chiquito y chiquitito, chiquirritillo y ch quirritín, hijuco mío, capuyito de mayo y corderuelo, mientras el picarón, el muy picaronazo, como siente que le camelan y le adulan, hace mil cocos y monadas, se yergue saltarín, con los ojuelos muy alegres, y se deja caer, muertecito de risa, en el regazo de su ama!
>
> R. León

4. a) Subrayar prefijos y subfijos; b) explicar contenidos; c) emplear esas palabras en nuevos contextos.

> Ahí está el ocaso, todo empurpurado, [...] las hierbas y las florecillas encendidas y transparentes embalsaman el instante sereno de una esencial mojada, penetrante y luminosa.
>
> J. R. Jiménez

> Despidiéronse, y Augusto salió a la calle como aligerado de un gran peso y hasta gozoso. Nunca hubiera presupuesto lo que le pasaba por dentro del espíritu.
>
> M. de Unamuno

Imaginad un rapazuelo —currito le dicen— pelirrubio, sanote, gordinflón, carita de Pascua, ojitos de miel, narizuca respingosa, vivaracho y jovial, con lindos hoyuelos en los mofletes y sendas rosquillas de manteca en los bracines revoltosos.

R. León

1.3 *Relación palabra-idea*:

También con este tópico orientamos la búsqueda de un lenguaje preciso: Si en un trabajo encontramos el vocablo "ojo" el contexto deberá indicarnos con justeza si se trata del órgano visual, o del "ojo" de la cerradura, o de la aguja, etc. Y si nos enfrentamos con una oración como la siguiente: "Juan descubrió sorprendido a Pedro", en que no se ve claramente si el "sorprendido" es Juan o Pedro, explicaremos que no podemos admitirla, pues tenemos que *entender* lo que dice y no *adivinar* lo que quiso decir. Insistiremos en hacer notar que un vocablo puede tener muchos significados en el diccionario, pero solamente *uno* de esos significados tiene sentido en el contexto en el que se lo integre.

El alumno tiene que llegar a discernir entre un mensaje *ambiguo* y otro que no lo sea, para evitar la ambigüedad o para utilizarla como artificio estilístico si pretende realizar juegos de palabras ingeniosos y sutiles [10]. Veamos un ejemplo literario:

Por estas y otras niñerías estuvo preso; aunque según a mí me han dicho después, salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron *doscientos cardenales*, sino que a ninguno llamaban eminencia.

Quevedo

En la frase destacada Quevedo juega irónicamente con el doble sentido del vocablo 'cardenal': a) prelado de la iglesia; b) lastimadura.

1.3.1 *De la palabra a la idea* [11]

Así como vimos que un mismo concepto (con diferencia de matices, claro está) podía ser verbalizado en varias palabras o

[10] Horacio Quiroga desarrolla todo un cuento motivándose en las distintas direcciones semánticas del vocablo "raya" (Ver: *Las rayas*, en su obra *Anaconda. El salvaje, Pasado amor*, Bs. Aires, 1960, pp. 83 y ss.). Esta problemática conecta con el uso *connotativo* del lenguaje que ocupa todo el CAP. TRES de nuestro libro.

[11] En cuanto a la enseñanza de parónimos, suele hacerse presentando paralelamente ambos términos, con la consecuencia nociva de que el estudiante no esté en condiciones de discernirlos más tarde, por una causa psicológica

frases, ahora veremos cómo una misma palabra o palabras homónimas conllevan en sí distintas direcciones semánticas.

Este problema del sentido polivalente que muestran algunos vocablos u oraciones puede tomar dos formas diferentes: polisemia y homonimia [12]

Polisemia: la *misma* palabra tiene dos o más significados distintos: "pata" (pie y pierna de un animal; de la mesa; hembra del pato, etc.). En los buenos diccionarios las distintas acepciones figuran bajo el *mismo artículo*, separadas por un signo convencional (barra o doble barra). [13]

Homonimia: dos palabras *diferentes* aunque iguales en su sonoridad: "pago" (entrega de dinero), "pago" (distrito determinado de tierras o heredades). Los diccionarios las registran bajo artículos distintos. [14]

EJERCITACIÓN [15]

1. a) Completar las oraciones empleando los vocablos propuestos; b) definir cada vocablo de acuerdo con el contexto en el que se lo incluye; c) emplear esos vocablos en nuevos contextos.

Ejemplo para el primer caso:

Exprimió una ..... (= fruto parecido al limón pero más dulce)
'lima'
'lima'
La ..... del herrero está oxidada (= instrumento que sirve para desgastar y alisar metales)

lima	Mi habitación es .....
aguja	..... por la avenida es un peligro.
circular	Exprimió una .....
afirmar	La ..... del herrero está oxidada.
nota	Ese reloj tenía las ..... rotas.
	Olvidó la ..... pinchada en mi vestido.
	Las ..... de la torre eran altísimas.

obvia: cosas semejantes que se aprenden simultáneamente tienden más tarde a confundirse. Se trata de proceder de otro modo: en ocasión de presentárseme en un texto uno de los términos de la pareja (p. ej.: "espirar" = expeler el aire), centrarse en la explicación y ejercitación de su contenido y sólo después y marginalmente advertir que no debe confundirse con su parónimo "expirar" = morir). Por lo tanto no hallamos recomendable la presentación sistemática de listas de parónimos.

[12] Ver S. Ullman, *Semántica*, Madrid, 1965, c. 6 y 7.

[13] Ver Real Academia Española, *Diccionario*, Madrid, 18ª, 1956, p. 990.

[14] Ver Id. p. 960.

[15] La diferencia estricta entre 'polisemia' y 'homonimia' se trabaja a partir de 6º grado, si nos interesa ejercitar con el grupo una actividad de clasificación; en los grados medios se trabajan las distintas semánticas *sin diferenciar* ambos conceptos.

Luis ..... con una demostración su teoría.
Los obreros el poste antes de poner los cables.
Esa ..... periodista fue muy bien recibida.
El do es una musical.

2. a) Los alumnos buscarán en el diccionario las distintas direcciones significativas de cada vocablo; b) emplearlos en oraciones que destaquen esa diferencia. Un ejemplo:

"pasaje" Lugar por donde se pasa. || Precio que se paga en los viajes. || Totalidad de pasajeros que viajan.
En un contexto: "Su pasaje, señor".
"El pasaje y la tripulación estaban aterrados".
"La policía halló el auto en el pasaje Nº 10."

hoja
círculo
hogar
fuente

antena
rosca
recibo
cocina

3. En la siguiente lista de palabras, mediante contextos aclarar los distintos significados. Un ejemplo:

"raya": pez marino
"raya": línea
En un contexto: "Trazar una raya."
"La raya tiene forma de disco romboidal."

cola
botín
mosca

era
bollo
motor

4. a) Definir el significado de los vocablos subrayados en las siguientes parejas de frases; b) especificar (con ayuda del diccionario) en qué casos existe polisemia y en qué casos, homonimia; c) emplear esos vocablos en nuevos contextos.

—la *rama* del limonero
—la *rama* de la ciencia

—su domicilio *real*
—el estandarte *real*

—la *red* está extendida
—una gran *red* de carreteras

—la *corte* del rey
—el *corte* de cabello

5. Coméntense en clase los textos siguientes para que el chico capte que el juego de palabras puede emplearse como un recurso de estilo:

Recordó el consejo de su amigo: si no querés *quemarte* seguí teniendo la sartén por el mango.

[El juego se da al emplear la palabra "quemar" con su significado primario (= consumir una cosa por el fuego) y su empleo

figurado (= equivocar la conducta que la convención exige); de manera semejante ocurre con 'tener la sartén por el mango'.]

> ...y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafíos donde en muchas partes hallaba escrito: "La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura".
>
> Cervantes

[El poeta crea un juego de palabras, basado en la *polisemia* del término "razón" (como 'facultad del hombre' y como 'causa, motivo').]

> Él era un clérigo cerbatana, *largo* sólo en el talle.
>
> Quevedo

[El juego se da al emplear el vocablo "largo" con su significado primario ('alto') y con su empleo figurado ('dadivoso').]

6. Realicemos *juegos de palabras* explotando las distintas direcciones semánticas de las expresiones que siguen.
Por ejemplo para el primer caso:

> Pedro llamó por teléfono a Mario. Este no atendió: el tubo y su amigo *quedaron colgados*
>
> quedar colgado
> robar
> barrer
> descubrir el pastel
> manos largas
> tener la sartén por el mango
> quebrarse la cabeza

1.3.2 *De la idea a la palabra*

En relación con lo anterior, se trata del proceso inverso. Con estos ejercicios reforzamos la habilidad de búsqueda cada vez que poseemos intuitivamente el contenido aproximado de un vocablo, sin lograr dar con el término que lo traduzca.

En nuestra experiencia empleamos los ejercicios siguientes a partir de cuarto grado. En los grados elementales trabajan en conjunto maestro y alumno; en los grados superiores los aprovechamos para favorecer el trabajo en grupos.

EJERCITACIÓN

1. Completar textos mutilados: el maestro presenta el texto mutilado y da oralmente los significados de los términos que faltan. Por supuesto, no es necesario dar la definición académica,

sino simplemente, un comentario que oriente al alumno para completar ese vacío semántico:

(vieja) (vivía) (compañía)
Era una ..... que ..... solita, sin más .....
(animales) (nacieron)
que los ..... que criaba ..... Al fin los
(pollos) (pollas) (solo)
....., todas y un gallo.

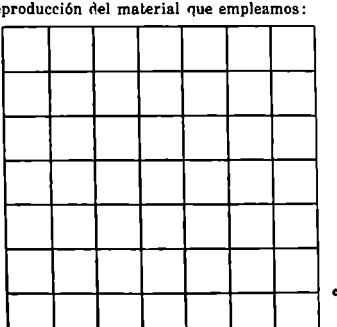
Anónimo

(calles) (agua) (tierra)
Las ..... eran de unas, y de ..... otras;
(plazas) (canales)
y las ..... espaciosas. ..... Por los andaban
(canoas) (venían) (otras)
las En unas ..... frutas y en
(jarros) (tazas)
flores, y en las otras y y demás cosas
(alfarería)
de ..... .

J. Martí

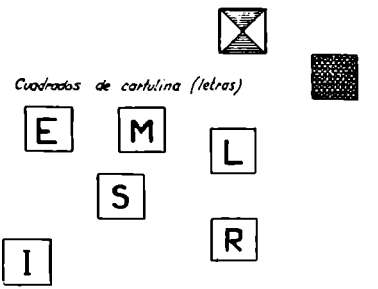
2. Palabras cruzadas: es el juego conocido, pero en este caso adecuado a las posibilidades de cada grado. Se emplea una *cartulina cuadriculada, cuadritos de colores* con distintos dibujos y *letras sueltas* en colores para formar las palabras. En nuestra experiencia un grupo se reunía en horario extraescolar, preparaba el diagrama, buscaba las palabras que pudieran ubicarse en ese diagrama y luego, las definiciones académicas que correspondían a esas palabras. Al día siguiente el otro grupo, con el diagrama presente y las definiciones, debía resolver el juego.

Reproducción del material que empleamos:



Cartulina cuadriculada

Cuadrados de cartulina
para formar el diagrama



TESTIMONIOS

* De "la palabra a la idea":

El trabajo que sigue es una adivinanza que creó un alumno de cuarto grado para la conmemoración del 9 de Julio:

> Entre Ríos corren Corrientes que llegan a Santa Fe.
> [= las tres provincias que no concurrieron al Congreso.]
>
> Miguel Ángel V. D.

El alumno juega con la palabra "Entre Ríos" (nombre propio) y "entre ríos" (frase) y con la palabra "Corrientes" (nombre propio) y "corrientes" (nombre común).

★ De "la idea a la palabra" (palabras cruzadas):

Horizontales

1. Edificio para habitar.
6. Substancia cristalina de sabor propio, se usa como condimento. Es el cloruro de sodio y abunda en las aguas del mar y en el seno de la tierra.
7. Pronombre personal, 3ª pers. singular.
9. Artículo femen., sing.
10. Astro luminoso. Centro de nuestro sistema planetario.
12. Atreverse.

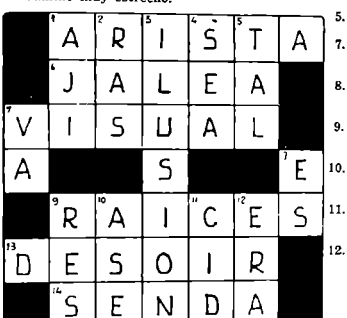
Verticales

2. En los naipes el Nº 1 de cada palo.
3. Ver Nº 6 horizontal.
4. Miembro que utilizan las aves y algunos insectos para volar.
5. Unidad monetaria en varias naciones de América.
8. Artículo masc. pl.
11. Artículo fem. sing.

(Grupo de 5º grado).

Horizontales

1. Intersección de dos planos.
6. Gelatina de ciertas frutas.
7. Relativo a la vista.
8. Organo de nutrición vegetal que se desarrolla bajo la tierra.
13. No oír.
14. Camino muy estrecho.



Verticales

1. Pimiento.
2. Igualdad en la superficie o altura de las cosas.
3. Idea, imagen sin realidad, sugerida por la imaginación o por error de los sentidos.
4. 1ª persona sing. del presente del subjuntivo del verbo ser.
5. Adjetivo: "semejante", "igual".
7. 3ª persona sing. del presente del indicativo del verbo ir.
8. 3ª persona sing. del presente del indicativo del verbo ser.
9. Cualquier animal cuadrúpedo de algunas especies domésticas.
10. 1ª pers. sing. del pres. del subjuntivo del verbo asar.
11. Célebre héroe español que luchó contra los moros.
12. Espacio de tierra para trillar.

(Grupo de 7º grado)

Se nota que estos testimonios fueron elaborados por los chicos y no copiados de diarios o revistas, tanto por la ingenuidad de las definiciones y la carencia de abreviaturas (conviene no admitírselas en los trabajos), como por la simplicidad del diagrama (nótese que en el segundo, el dibujo formado por los cuadros de colores no es perfecto en el sector derecho; lo acomodaron de acuerdo con sus posibilidades).

En realidad la clase de lenguaje cubre tan sólo una parcela de estos problemas, pues toda enseñanza (de las matemáticas a la geografía, y también cualquier otro tipo de actividad) tiene por objeto plasmar un nuevo conocimiento en un vocabulario lo más preciso posible.

2. *Conexiones* [10]

Vamos a introducir este tema con dos ejemplos "del natural".

> Yo vi una arañita que era muy chiquita y la agarré y la llevé a casa porque la arañita tenía mucho sueño. Y la tapé con un poquito de tela y se durmió. Y me fui a jugar.
>
> Gervasio L. (1er. gdo.)

> Hace más o menos cinco días que cayeron grandes trozos de nieve y otros muchos más grandes y formé una casita de nieve para jugar a los soldaditos y estuve jugando una semana y se me derritió y quise hacer otra pero no pude porque estaba muy fuerte el sol y desde ese día no vi más nieve.
>
> Carlos C. (4º gdo.)

El primer testimonio de un chico de primer grado, muestra una característica propia del lenguaje infantil en esa edad: reiteración de la 'y' para conectar las ideas. En el segundo, de un alumno de cuarto grado, el abuso de ese mismo conector refleja, en cambio, *desconocimiento* o *falta de práctica* respecto del empleo de otros elementos de conexión.

Bien: teniendo en cuenta lo anterior, en *primer grado* ejercitaremos el uso de la 'y', para que los chicos se acostumbren a asociar las ideas de dos o más oraciones, frases o palabras (sobre todo en los primeros intentos de composición colectiva e individual); pero ya en segundo el maestro debe aprovechar toda ocasión que se le presente para hacer notar que además de la "y", en la conexión de oraciones, frases y palabras, pueden utilizarse la *coma* (en algunos casos), el *punto y coma* y el *punto* (en otros): así se evitan los períodos confusos como el que vimos más arriba.

[10] Ver.: R. W. Jepson, *Further Steps in Writing English*, London.

En otras etapas, el docente debe ir dejando deslizar en la corrección de las primeras redacciones otros elementos de conexión (los más simples: "pero", "cuando", "como") y trabajar con ellos en oraciones simples tratando de conectarlas. Por ejemplo:

("como") Mi mamá salió. Yo cuido a mi hermanito.
Como mi mamá salió, yo cuido a mi hermanito.

("pero") Sé hacer las cuentas. Me salieron mal.
Sé hacer las cuentas, *pero* me salieron mal.

("cuando") Llueve. No me dejan ir a jugar.
Cuando llueve no me dejan ir a jugar.

A partir de 4º grado se realizarán todas las combinaciones posibles por medio de los siguientes elementos de conexión:

De tiempo: cuando, mientras, apenas, siempre que, ahora que, después que, desde que

De causa: porque, ya que, pues, dado que, puesto que, supuesto que

De modo: como, según, como si

Concesivo: aunque, si bien

Adversativo: pero, sin embargo...

Copulativos: y (e), o (u)

EJERCITACIÓN

1. Invitemos a emplear distintos conectores para agrupar dos o más pensamientos en *uno* (respetando su relación fundamental de contenido)

Por ejemplo para el primer caso:

(*Como* salgo mañana, las valijas están preparadas.
Salgo mañana *ya que* las valijas están preparadas.
Las valijas están preparadas *porque* salgo mañana.
Puesto que las valijas están preparadas, salgo mañana.
Dado que salgo mañana, las valijas están preparadas.)

Salgo mañana. Las valijas están preparadas.
Suena la campana. La pelea termina.
Quiso consolarlo. Se echó a llorar.
Llegó tarde. La maestra lo retó. Había hecho todos sus deberes.
Terminé la tarea. Salgo a jugar.
Llegamos a la cima. Alquilamos los esquíes. Comenzó a nevar.
Hay mucho viento. No sé remontar mi barrilete.

Pegó un golpe en la mesa. Se retiró airado. Empezamos a temblar.
El corredor intentó enderezar su máquina. Fracasó. Salió de la pista.
Oíamos voces. No sentíamos temor.
Faltan cinco minutos para la hora de salida. Me voy.
El pájaro vuela desorientado. No encuentra su nido.

2. a) Emplear distintos conectores para agrupar dos o más pensamientos (pero esta vez con posibilidades *múltiples* de contenidos en cada uno); b) comentar en cada caso su diverso sentido. Por ejemplo para el primer ejercicio:

(Se fue sin decir nada *y* no lo perdonaron.
No lo perdonaron *aunque* se fue sin decir nada.
No lo perdonaron *pero* se fue sin decir nada.
Dado que no lo perdonaron, se fue sin decir nada.
Puesto que no lo perdonaron, se fue sin decir nada.
No lo perdonaron *ya que* se fue sin decir nada.
Como se fue sin decir nada, no lo perdonaron.)

Se fue sin decir nada. No lo perdonaron.
Todos lo vieron. Él lo acusó.
Usaba anteojos. Veía bien.
Yo no tenía la culpa. La maestra me retó.
Quisimos irnos. La puerta estaba cerrada.
Salió. No terminó su trabajo.
El auto venía tocando bocina. Nadie se apartó.

3. Agrupar los siguientes pensamientos. *Si no es posible la conexión,* explicar el motivo.
Ejemplo para los dos primeros casos:

Le regaló un libro. Era su aniversario.

Le regaló un libro *porque* era su aniversario.

La conexión es posible pues hay una relación de contenido entre ambas ideas.

Tiene un auto 0 Km. Su deporte favorito es el fútbol.

El agrupamiento es *imposible* pues no existe ningún tipo de relación entre las dos oraciones. Son dos unidades de sentido cerradas en sí mismas, sin ninguna conexión entre sí.

Le regaló un libro. Era su aniversario.
Tiene un auto 0 Km. Su deporte favorito es el fútbol.
Faltaba una pieza en el juego de ajedrez. Se lo había regalado María para su cumpleaños.
El día era lindo. Hicimos un pic-nic.
El uniforme estaba preparado. Juan no fue a la fiesta.
El teléfono no tenía tono. El gato jugaba con un ovillo de lana.

Me olvidé la lapicera en el colegio. Papá encendió su pipa. Hay tormenta. No voy a la escuela. Estoy resfriada.

4. Agrupar los pensamientos rehaciendo cada párrafo de distintas maneras.
Un modo de rehacer el primer párrafo sería:

("El policía está parado y tranquilo en el medio de la calle. Sus brazos son como una brújula indicadora, mientras los coches pasan a su lado. Como suena su silbato ensordecedor, para un coche. Conversan y discuten mientras le cobra la multa por exceso de velocidad. Sigue dirigiendo a los coches que pasan y pasan en fila india.")

El policía, parado, tranquilo, está en el medio de la calle. Sus brazos, una brújula indicadora. Los coches pasan a su lado. Suena su silbato ensordecedor. Para un coche. Exceso de velocidad. Conversan. Discuten. Multa. Sigue dirigiendo. Los coches pasan y pasan en fila india.

Un canillita. Grita. Ofrece su mercadería: "¡Diarios!", "¡revistas!". Hoy. Mañana. Todos los días. En la misma esquina. Vende noticias. La gente pasa en dirección a su trabajo. Algunos se detienen. Compran las noticias.

Entré a un mercado. Lo recorrí. Veía la mercadería. Chocaba con las amas de casa. Llevaban bolsas pesadas. Yo les pedía disculpas. No aceptaban. Seguían recorriendo los puestos. Buscaban mercadería más barata.

Mamá pasaba la aspiradora. Papá hablaba por teléfono. Entra mi hermana con la cara desencajada. La casa de al lado se estaba incendiando. La señora salió. Dejó la estufa encendida. Salimos corriendo. Queríamos ayudar.

5. a) Transcribir en el pizarrón una redacción que muestre pobreza en el uso de los conectores; b) proponer a los alumnos que sugieran distintos elementos de conexión con los cuales se puedan agrupar los pensamientos; c) redacción colectiva del trabajo.

Testimonios

★ Obsérvese en este chico de 7 años el empleo atinado de las conexiones:

Un día una tortuga quería ir a la montaña pero la tortuga no podía ir porque sus patas eran muy cortas y desde entonces la tortuga no se fue.

Enrique M. S. (1er. gdo.)

★ De: Rehacer un párrafo propuesto (ver ejercicio Nº 4)

Un canillita grita *mientras* ofrece su mercadería: ¡diarios! ¡revistas! Hoy y mañana *como* todos los días. *Siempre* está en la misma esquina. Vende noticias *cuando* la gente pasa en dirección de su trabajo. Algunos se detienen *y* compran noticias.

Pablo R. (4º gdo.)

CAPÍTULO TRES. LENGUAJES EXPRESIVO-IMPRESIVO: LA CONNOTACIÓN

1	Lo denotativo y lo connotativo
1 1	Procedimientos lingüísticos de connotación.
1.1.1	En relación con los aspectos del lenguaje.
1.1.1.1	Lenguaje-emotividad.
1.1.1 2	Lenguaje-acción.
1 1.2	En relación con las variedades de lenguaje.
1.2	Los efectos.
1.2.1	Eufemismo.
1.3	Valoración de' mundo e ideología.
1.4	Las connotaciones personales.
2	Relación lenguaje-sensorialidad.
2.1	La observación sensorial y la matización de su lenguaje.
2.2	Aprovechamiento connotativo del lenguaje de lo sensorial.
2.2.1	Mención directa.
2 2.2	Lenguaje de lo sensorial y fantasía.
2.2.2.1	Sinestesia.
2.2.2.2	Comparación sensorial, metáfora.

1. *Lo denotativo y lo connotativo.*

Lo que hemos desarrollado en el capítulo anterior se centró en el lenguaje como instrumento de la inteligencia, de lo conceptual: el adiestramiento fue, exclusivamente, de los códigos *informativos* del idioma. Pero nuestro hablar real difícilmente los realiza en puridad: nuestras valoraciones —personales o comunitarias—, nuestra afectividad, nuestra intención de influir de un modo u otro en el destinatario canalizan esa información en una combinatoria donde la *expresividad* (apoyada en los estados de ánimo del hablante), y la intención *activa* o *impresiva* (la reacción que queremos suscitar en los demás) aportan sus propios códigos y contribuyen a la eficacia de los mensajes, a veces de manera decisiva: piénsese en la comunicación de los enamorados; en el lenguaje persuasivo de la propaganda ideológica o comercial; en las realizaciones con intención estética.[1] Una de las falencias que todavía se acusan en la escuela argentina, es propiciar como único lenguaje válido del aula la comunicación intelectual (o pseudo intelectual. .) desprestigiando por omisión, las modalidades 'espontáneas' y cálidas con que el alumno se manifiesta en toda su persona (y no sólo con su parte raciocinante). De hecho, ni la más exigente clase de matemática se resuelve en un decir puramente informativo: las modulaciones de la voz con que enfatizamos ciertos conceptos, las fórmulas sintácticas de destaque, de apelación en el diálogo docente-alumno, proporcionan el ingrediente imprescindible sin el cual el aprendizaje de un tema 'científico' sencillamente no podría realizarse, por la ausencia del aporte afectivo y volitivo que todo comportamiento humano requiere.[2]

La otra falencia adolece del defecto contrario: y consiste en auspiciar, en lugar de una expresividad o impresividad auténticas (eficaces, vitales), el repertorio-comodín de los *lugares comunes* = giros o expresiones totalmente desgastados y carentes de fuerza con los que se suple, aguándola, la manifestación lingüística de nuestras propias vivencias e intenciones: "dulce caricia", "para-

[1] Vuélvase a lo dicho sobre variedades de lengua en el cap. uno, § 2.2.1.2.1. Véanse también: V. García de Diego, Lecciones de lingüística española, Madrid, 1960; Ch. Bally, *El lenguaje y la vida*, Bs. Aires. 1941; Ch. Bally. *Traite de stylistique française*, París, 1951; W. Beinhauer, *El español coloquial*, Madrid, 1963. Y: U. Eco, *La estructura ausente*, Barcelona, 1972, Sección A.

[2] Remitimos a J. Bleger, "Grupos operativos en la enseñanza" (en *Temas de psicología*, Bs. Aires, 2ª, 1972): "el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total".

lizado de terror", "los rayos del astro rey" "el manto de la noche tachonado de estrellas", "el favor que me brinda", "los héroes que honraron a la Patria", "el sabio maestro que nos conduce por el sendero del bien" ... (!). Tenemos que ayudar a nuestros muchachos ante cada recaída en el lugar común, para que se salven de la hipocresía, la inautenticidad o cualquier forma de encubrimiento o de pereza. Porque el lenguaje tiene carne y sangre, o deja de ser lenguaje para operar como estupefaciente.

A lo largo de todo el proceso de escolaridad, debe concientizarse, y practicar creadoramente esta doble distinción, que enseguida comentamos:

DENOTACION / CONNOTACION
LENGUAJE NEUTRO / LENGUAJE DE LA SUGERENCIA

Con la teoría y los ejercicios que siguen a continuación, veremos cómo la *realidad* que se designa, puede ser *vivida desde dentro*, asociada con *sentimientos* y *valoraciones*, aprovechada a los efectos de lograr una determinada *reacción* en quien nos lee o escucha.

Confrontemos, línea por línea, esta doble columna de ejemplos:

a. "Es un *río* de muy poca agua"	"Es una firma que produce *ríos* de oro"
b. "Préstame 500 pesos"	"¿Me *podrías* prestar 500 pesos?"
c. "No conozco a *ese chico*"	"Al *chico ese* no lo conozco"
d. "Váyase ahora"	"Usted se *va* ahora *mismo*"
e. "Hablamos de cosas sin trascendencia"	"Hablamos *de bueyes perdidos*"
f. "Siguió diciendo cosas que no es preciso puntualizar"	"Y que patatín, y que patatán..."
g. "Local de pollería"	"Pollería"
↓	↓

Los mensajes se agotan en lo que *explícitamente* dicen: *denotan*, sin más. La denotación consiste en la *comunicación básica* o de primer nivel.

Los mensajes, además de denotar (comunicación de 1er. nivel), *connotan* = sugieren o evocan, implícitamente. La connotación es un sobremensaje de segundo nivel, un *plus* que se agrega a la comunicación básica.

Denominaremos lenguaje
- *neutro* al qué tan sólo denota (ejs. de la izq.)
- *de la sugerencia* al que connota (ejs. de la der.)

Sólo por medio de la connotación logramos volcar lingüísticamente nuestros intereses, los movimientos de nuestra voluntad, mediante el manejo *no* exclusivamente conceptual del idioma. Con-

notar no es meramente nombrar, es incorporar vivencias e intencionalidades de tipo no racional en nuestro decir. Y lo que aquí vale es lo que el lenguaje *sugiere*, no lo que directamente dice. (Incluso a veces sugerimos lo contrario de lo que textualmente decimos, por ejemplo en la ironía: "¡Excelente noticia la de tu aplazo!").

En la segunda columna, ej. (a), el vocablo 'río' evoca —mediante la metáfora— la sensación abrumadora de *gran caudal;* en (b), el pedido queda *cortésmente* esgrimoteado en forma de pregunta + el auxiliar 'poder' y el modo potencial; en (c), la inversión en el orden de palabras *desvaloriza;* en (d), el uso del indicativo por imperativo y el refuerzo léxico con 'mismo' expresan la *perentoriedad* de la orden dada; en (e) es el giro convencionalizado el que agrega un toque *pintoresco* y *desvalorativo* a la expresión; en (f) es el juego fónico con un léxico vacío de significación, el que *desprestigia* la cosa aludida; en (g) es la incorrección ortográfica intencional la que matiza *humorísticamente,* con un toque de complaciente *rusticidad,* el cartel comercial que la contiene. El idioma se las arregló para manejarse con fórmulas que, además de la precisión nocional que se pretende comunicar, persiguen una distinta forma de eficacia; y eso, abandonando las formas meramente neutras de expresión.

Nótese que en todos los casos esas fórmulas pertenecen al *acervo idiomático comunitario.* De las *connotaciones personales* que ciertas formas lingüísticas poseen para cada hablante, y que varían de individuo a individuo, nos ocuparemos más abajo. Por último existen las líneas de connotación *exclusivas para cada texto* (piénsese especialmente en los mensajes líricos) pero ésas las trataremos en la III Parte de nuestro libro.

1.1 *Procedimientos lingüísticos de connotación.*

Consisten, por un lado, en el manejo especial de los distintos aspectos del lenguaje;[3] por otro y en circunstancias especiales, en la combinación intencional de diversas variedades de lengua.[4]

1.1.1 *En relación con los aspectos del lenguaje.* Retomando nuestra doble columna de ejemplos citados arriba, advertimos que *cualquiera* de los distintos aspectos del lenguaje se presta para ser utilizado con fines de connotación: lo *semántico* (metáfora en "*ríos* de oro"), lo *morfológico* (indicativo por imperativo en "Usted se *va*. ."); lo sintáctico (inversión del orden de palabras en ej. 'c'); lo *fónico* (ej. 'f') . . ., y hasta lo *gráfico* ("poyería"). Vocablos como 'chupacirios' o 'tragalibros' pertenecen a un repertorio *léxico* peyorativo, frente a otros sinónimos que no lo son.

[3] Vuélvase al CAP. UNO, § 2.2.1.1.

[4] Recuérdese lo expuesto en CAP. UNO, § 2.2.1.2.

1.1.1.1 En la relación *lenguaje-emotividad* (l. expresiva), examinemos un ejemplo:

> El *pobre* Gerardo tiene una lucha por la vida cada vez que duerme. Se despierta por sus *propios* ronquidos... Se levanta y camina *como un endemoniado*. *Fuma y fuma*. ...Lo tolero porque me *da pena*, pero a las tres de la mañana *deseo de todo corazón* que se quede muerto.
>
> .....
>
> *¡Oh! ¡Belleza de gente!* Está hablando el chileno, lee, no me gusta, es *ni más ni menos* que un político de derecha diciendo cosas de izquierda.
>
> Enrique Medina

E intentemos un repertorio breve de procedimientos, con indicación de sus efectos:

• Fórmulas fijas	'de todo corazón' 'hasta la coronilla'	
• Prefijos, sufijos	*'requetebién'* 'abrigadito' 'enojadísimo'	Intensifican determinado sentimiento
• Reiteraciones	"fuma y fuma" "¡pero qué bien, qué bien!"	
• Desvíos morfológico - semánticos	"Mañana ya no *estoy*" "En 1789 se produce una revolución"	Actualizan lo no presente
• Construcciones sintácticas especiales	"*el pobre* Gerardo..." "feliz *de* él"	Ponderan
• Encabezamientos especiales	"¡*si* pudiera!" ⟶ "¡*Pero* qué lástima!" ⟶	expresa deseo expresa contrariedad
• Léxico exclamativo o reforzativo	"¡*Cómo* lo recuerdo!" ⟶ "No lo quiero *ni* saber" ⟶	énfasis emocional exclusión terminante
• Vocabulario especial	'impertinente' 'carromato' 'excelente' ⟶	peyorativo valorizante
• Metáforas y comparaciones pintorescas [5]	"está hecho *una seda*" "nos trataba *como perros*"	matizan con sensaciones determinadas cada situación
• Hipérboles = exageraciones	"nos *morimos* de risa"	

En realidad el repertorio es prácticamente inagotable.

[5] Nos detendremos mejor en este aspecto, en el § 2.2.2.2. del presente Capítulo.

1.1.1.2 En la relación lenguaje-acción, el énfasis especial que se carga en la intención impresiva, apelativa, se advierte en:

—*Oh, por favor, se lo ruego.* Es un buen amigo mío y no quisiera...
—*Está bien, está bien...* Miraremos de hacer algo por él.
.....

—¡Bah!... Creí que ibas a contar una película de aventuras, Con la imaginación que tienes...
—*No irás a decirme ahora* que he dicho una mentira...
—*No, claro que no...*
.....

—¡*Vamos, vamos* —murmuró junto a su oído— no seas *chiquilla*...
.....

—*Vamos, ¿qué esperáis?* Empezad a comer. Todo lo que hay aquí es para vosotros.

Juan Goytisolo

Pasemos ahora a un repertorio de recursos, con el matiz connotativo que aportan:

- **Fórmulas**
  - conversacionales: 'por favor' / 'se lo ruego' / 'con su permiso'
  - epistolares: 'De mi mayor consideración: ...su gentil pedido ...muy atentamente'

  → Aportan un matiz de cortesía
- **Diminutivos** — "*Enseguidita vuelvo.*"
- **Repetición** — "*Está bien, está bien...* Miraremos hacer algo por él."
- **Ciertos modos verbales** — "¿*Gustaría* beber una copa de cognac?

  → Aportan un matiz de cortesía
- **La interrogación retórica** — ¿Acaso puedo olvidarme de eso? → Enfatizan una convicción
- **La intercalación de preguntas** — "En ese momento lo vi cerca, *¿a quién?*: a Mariano."
- **El uso de frases u oraciones inconclusas** — "Lo que yo no quiero decir *es que*...: pero mejor callar."
- **Pausas de interrupción** — "Te portaste como un verdadero... mal educado."

  → Crean expectación, ansiedad

• La intercalación de preguntas	"Vamos, *¿qué esperáis?* Empezad a comer."	Intenta hacer reaccionar al interlocutor
• Diminutivos y aumentativos	"no seas *chiquilla*" "¡Salga de ahí, *grandulón!*"	
• Encabezamientos especiales	*"¿Verdad* que mañana llegarás a hora?" *"No se te ocurra volver* tarde." *"¡Qué! ¿No* te animás a saltar ese pozo?"	
• Repeticiones	*"No*, claro que no..." *"Él, él* mismo me lo dijo."	Reafirma nuestra opinión
• Encabezamientos especiales	*"No me digas* que estás cansado."	El rechazo de una situación posible pero adversa

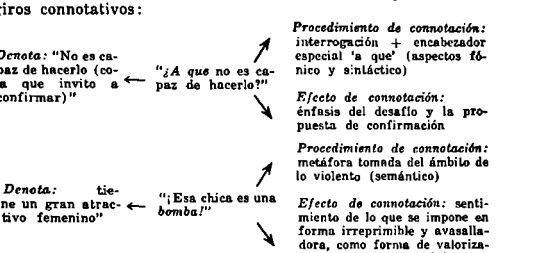
Estos son sólo algunos procedimientos. El docente y el alumno podrán enriquecer la lista con sólo oír atentamente las conversaciones diarias. Adviértase que, a menudo, es sólo la *entonación* la encargada de convertir en connotativa una frase que en sus otros aspectos no lo es: pruébese variando el tono de una expresión tan sencilla como "Hoy va a llover".

1.1.2 *En relación con las variedades de lenguaje.* En muchas ocasiones la carga evocativa, sugeridora, está dada por la *combinación intencional de esas variedades.* Supongamos la noticia necrológica: "El cónsul *falleció* a las tres de la mañana". El verbo que destacamos admitiría ser sustituido por "dejó de existir", no tanto por "morir" y mucho menos por otros giros francamente familiares (¡pensemos en "estirar la pata", "espichar", etc.!). Pero precisamente a veces nos proponemos, con una intención u otra, lograr un efecto semejante de *choque* al insertar una modalidad de lenguaje en un mensaje en cuyo código, en principio, no encaja: humorísticamente, de pronto sorprendemos a un amigo con *"¡cuán* idiota *sois"*, injertando formas literarias y arcaicas en una comunicación intimista y de tipo coloquial. Garcilaso abandona momentáneamente la dicción de la égloga altamente estilizada, incurriendo en un giro familiar que pone en primer plano toda la crudeza del dolor sentido, y que aún hoy reconocemos:

> "El cielo en mis dolores
> *cargó la mano* tanto,
> que a sempiterno llanto..."

En la propaganda comercial "lo hace B.G.H., que sabe lo que *hache*", es la inserción de una dicción infantil la que produce el efecto buscado. ¿Y no es este tipo de procedimientos el que emplean nuestros muchachos cuando desfiguran las letras de los cantos marciales, burlándose de su solemnidad?

1.2 *Los efectos.* Concientizar en las modalidades de las connotaciones supone: a) esclarecer los *procedimientos* empleados en cada caso —cosa que hemos contribuido a hacer en los párrafos anteriores—; b) esclarecer los *efectos* logrados, los cuales, también en cada caso de los ya comentados, fueron descriptos sucintamente. Con respecto a esto último —los efectos—, no siempre basta con detectar genéricamente, que la connotación es humorística, o enfática, etc. A menudo es posible ahondar mejor en los matices. Damos un ejemplo de análisis completo de dos giros connotativos:



1.2.1 Desarrollemos un solo tipo de efectos connotativos, entre los infinitos que posee el acervo idiomático: el *eufemismo.*

Muchas veces por cortesía o por motivos morales o religiosos, evitamos la expresión directa que resultaría chocante para la sensibilidad de nuestro lector o de nuestro interlocutor. En su lugar empleamos otra más atenuante ("no vidente" por "ciego", "de cierta edad" por "vieja"). Este procedimiento es el que se denomina *eufemismo* (una forma de la atenuación).

Veamos algunos casos:

> Viva mi general Petronilo Flores, "hijos de tal por cual", nos gritaron otra vez.
>
> Juan Rulfo

(El autor atenúa el insulto por respeto al lector)

> [...] era un fierrecito, casi un alambre, un poquitito chueco.
>
> Marcela Paz

> Todos sabíamos que era algo distraída.
>
> Id.

(En estos ejemplos el adverbio "algo" y el diminutivo "poquitito" atenúan la expresión)

1.3 *Valoración del mundo e ideología implícita en todo lenguaje.* Las fórmulas que hemos estudiado hasta ahora, obedecen a una intencionalidad que sus usuarios conocen muy bien (aunque no sepan describirlas) en el momento de emplearlas. Pero en realidad todo el idioma, aun en su formas más inocentemente denotativas (neutras), obedece a modos de valorar de un modo u otro lo que se nombra. Cada idioma, cada etapa del idioma, se estructura según las experiencias e intereses que tenemos con respecto al mundo, y comportan ideología, aun cuando en el momento concreto de emplearlo no siempre tengamos cabal conciencia de ello. Amado Alonso observó que la nomenclatura de la vegetación espontánea en la zona pampeana —'yuyo', 'cardo', 'paja', 'pasto'— obedece a un interés económico en quienes la emplean, según que esa vegetación sirva o no como alimento para su ganado.[6] El vocablo 'camello' (o su equivalente en otros idiomas), denota lo mismo en todas partes, pero connota de muy diversa manera para un hispanoamericano (animal pintoresco, curiosidad de zoológico, exotismo) que para un árabe (animal indispensable de carga y de transporte, auxilio para las largas travesías, etc.).

Según esto, no es indiferente en absoluto el tipo de lenguaje que manejemos en el aula para referirnos a las cosas más cotidianas, y debemos *revisarlo constantemente* con nuestros alumnos para alertarnos frente a las valoraciones implícitas que ese lenguaje comporta. Piénsese en la ideología apoyada en la relación opresor-oprimido que comportan expresiones como *"dar* clase" *"dictar* (!) cátedra" o *"enseñar* (?) gramática" y que reproducen, dentro de la escuela, el sistema social de donde ésta procede Por oso nosotros hemos superado, en este volumen, las denominaciones científicas de 'vulgarismo', o de 'lengua *culta*' (todo comportamiento de grupos humanos es una modalidad determinada de cultura), sustituyéndolas por otras que implican otra apreciación de las cosas.[7] Expresiones como "son gente bien" o "es un buen burgués" se sienten como peyorativas o no, según el grupo social que las maneje: hacer uso de la palabra sin discriminación comporta abandonarse también indiscriminadamente a formas de conducta que nos llevan a la deriva, a pesar nuestro. La palabra contribuye a la marcha o al retardo de la historia, por eso tiene que ser lo más lúcida posible, y aprender a hablar debe llegar a entenderse como aprender a liberarse. ¿Hemos reflexionado con nuestros alumnos sobre la denominación 'americanos' que, precisamente los hispanoamericanos, apli-

[6] A. Alonso, "Americanismo en la forma interior del lenguaje" (en *Estudios lingüísticos* (*Temas hispanoamericanos*), Madrid, 1961.

[7] Ver nuestro CAP. UNO, § 2.2.1.2.1,b, sobre "lengua escolarizada".

camos por antonomasia a los habitantes de EE.UU.? ¿o sobre los anuncios comerciales a la francesa del tipo "Coiffure pour dames" con los que se prestigia en ciertos barrios de Buenos Aires, todo o venido de fuera?[8]

EJERCITACIÓN

1. a) Señalar en las siguientes parejas cuál es el uso neutro y cuál el emotivo de los vocablos destacados:

—humor *negro* —humo *negro*	—*firmeza* de principios —pared *firme*
—*rectas* intenciones —línea *recta*	—su pensamiento *vuela* —*vuelo* hacia Madrid
—*hilvanar* ideas —dobladillo *hilvanado*	—*cultiva* su lenguaje —*cultiva* rosas
—mirada *limpia* —ropa *limpia*	—montaña *alta* —*alto* nivel de cultura
—paciencia de *hierro* —el *hierro* de la baranda	—casa *grande* —*gran* hombre
—*ebrio* de alegría —*ebrio* de vino	—*fértil* imaginación —tierra *fértil*
—carácter *blando* —colchón *blando*	—se le *ilumina* la mirada —*iluminaron* la sala

—observación *aguda*
—ángulo *agudo*

b) Ahora, crear nuevos contextos con las mismas parejas de vocablos destacados en bastardilla.

2. Las palabras siguientes pueden aportar un matiz prestigiante, despectivo o neutro según el contexto de que formen parte:

curiosidad	loco
ingenuo	audaz
interés	estrecho
orgullo	habilidad
improvisación	temeridad

a) Emplearlas en oraciones que muestren los distintos matices. Por ejemplo:

Tocó una *improvisación* musical [l. neutro]
¡Todo lo quieres arreglar con *improvisaciones*! [l. despectivo]

[8] Consúltese R. Barthes, *El grado cero de la escritura*, Bs. Aires, 1967.

3. En las siguientes series de sinónimos, unos tienden a valorizar lo nombrado, otros a desprestigiarlo y otros, simplemente denotan una actitud neutra:

(Sustantivos)

carruaje - vehículo - carromato
conversación - parloteo - plática
ejecución - degollación - decapitación
cama - lecho - camastro
mujer - hembra - dama
mulo - asno - burro
murmuración - chisme - habladuría
colcha - cubrecama - cobija
dormitorio - pieza - alcoba
suciedad - impureza - inmundicia
caballo - corcel - rocín
sentimiento - sensiblería - sensibilidad
sirvienta - criada - muchacha - mucama

(Verbos)

agonizar - boquear - consumirse
criticar - censurar - despellejar
echarse - acostarse tenderse
despojar - usurpar - desplumar
trazar - esbozar - borronear
llorar - gimotear - gemir
manchar - ensuciar - emporcar
copiar - plagiar - imitar
hablar - conversar - parlotear - charlar

(Adjetivos)

inconstante - cambiadizo - versátil
piadoso - religioso - santurrón - mojigato
sucio - desaseado - roñoso
ebrio - borracho - bebido
capcioso falaz - felón
delgado - flaco - magro
ocioso - desocupado - vago
lento - calmoso - lerdo
adepto - simpatizante - fanático
molesto -inoportuno - cargoso

a) Analizar cada serie de sinónimos o cuasi sinónimos; b) ordenarlos en tres hileras: en la hilera (A) todos aquellos que nos sugieran un sentimiento desfavorable; en la hilera (B), una actitud neutra y en la (C), un sentimiento favorable. Por ejemplo:

A	*B*	*C*
carromato	vehículo	carruaje
gimotear	llorar	gemir
roñoso	sucio	desaseado

4. a) Completar las series de sinónimos con vocablos que aportan matices afectivos, despectivos o neutros; b) mostrar esos matices empleándolos en oraciones. Por ejemplo:

descuidado, desaseado, indolente, dejado, sucio, negligente, desidioso...

descuidado
robar ....
aborrecer, tener entre ceja y ceja ....
a granel, en montón
abuso
lacayo ....
visiblemente, cara a cara
tonto ....
linyera
niño ....
tacaño ....
ayudar, arrimar el hombro
mueble

5. Colocar en columnas los sentimientos y emociones siguientes, *asociándolos* por grupos:

admiración, abyección, caridad, confianza, bajeza, amor, amor propio, cólera, desesperación, angustia, valor, asco, codicia, duelo, pena, desconfianza, avaricia, temor, alegría, discordia, curiosidad, dolor, audacia, deseo, desdén, remordimiento, estima, esperanza, seguridad, emulación, espanto, generosidad, reconocimiento, envidia, sobrecogimiento, tristeza, fastidio, terror, furor, vanidad, venganza, gula, piedad, humildad, desprecio, celos, ingenuidad, indignación, gozo, sorpresa, orgullo, malignidad, cobardía, cortesía.

6. Determinar qué emoción se siente al decir o al oir:

¡Bueno! ¡Otra vez será...!
¿Cuándo llegará el día!?
Y... ¡Me bocharon!
No supe qué decir.
¡Justo ahora!
¡Perdón!
Sí, señorita, voy a intentar hacerlo de nuevo.
¡Ay! ¡Ay! ¡Cómo se mueve!
¡¿Otra vez?!
¡Déjame hablar, mamá!
¡¿Se lo robaron?!
¡Qué traición!
¡Oh!, ¿llegaste?
¡Qué sé yo!
¡¿Pero, por qué?!

7. a) Comentar el párrafo siguiente donde el juego expresivo está dado por el choque de palabras que pertenecen a distintos niveles (mezcla intencional de distintas variedades de lengua):

Permanecía hasta la hora del almuerzo echando globos en su alcoba, tirado a la bartola en una silla de lona [...].

Gabriel García Márquez

b) Comentar la diferencia de variedades de lengua en cada serie; utilizarlos en oraciones:

adulador, mimoso, comprador, regalón
miedo, temor, julepe
enfadar, enojar, sacar de las casillas
cándido, ingenuo, papanatas
castigar, pegar, dar leña
ladrón, cleptómano, caco, desvalijador
morir, fallecer, estirar la pata
quejoso, mañoso, delicado
enriquecerse, engordar, ponerse las botas
prudentemente, con pies de plomo, discretamente
precaverse, escarmentar en cabeza ajena, reaguardarse
niño, angelito, gurrumino
loco, demente, chiflado

8. a) Comentar el matiz que aporta el *prefijo* o el *sufijo* en cada uno de los siguientes vocablos; b) emplearlos en contextos donde quede de manifiesto ese matiz:

trapajo	populacho	muñequita	grandulón
rebueno	palacete	camastro	casucha
vejete	relojito	buenazo	destrozón
mujerzuela	migaja	reviejo	villanote

9. Generalmente, la exageración de una cualidad determina una expresión peyorativa:

tenacidad ⟶ terquedad, testarudez
altivez ⟶ altanería
ambición ⟶ codicia

a) Emplear cada pareja en un contexto donde se perciban las diferencias que existen entre ambos términos; b) que los alumnos propongan otras series de parejas.

10. a) Variar la entonación de los párrafos siguientes expresando los sentimientos que se indican; b) que los alumnos propongan otros ejemplos con sus distintas entonaciones.

¡Terminé por fin, y bien que me costó! { alegría / depresión

La catedral estaba vacía. Se oía el silencio. { sobrecogimiento / pesadumbre / satisfacción

¿Por qué se retira antes de la hora? { curiosidad / indignación

11. Rehacer los párrafos siguientes cambiando las expresiones y entonaciones afectivas, valorizantes, por otras más conceptuales ("neutras").

Cuando llegué a mi casa ya era noche. La calle estaba llena de cosas entretenidas y ni me di cuenta cuando se acabó el día. En una esquina había un auto chocado y un gran montón de gente que alegaba a un tiempo gritando cada vez más. ¿Contra qué habría chocado? Era todo un misterio...

Tratando de entender lo que decían, de adivinar cómo puede chocar solo cuando no hay otro, me abrí paso entre los curiosos. Olían a acetona de lo puro enojados.

De repente un señor le mandó un puñete a otro que sonó como un cohete. Fue la señal y empezaron a zumbar las cachetadas encima de mi cabeza. Sonaban pelotazos. Era un jazz electrónico acompañado de gritos de mujeres.

De otro repente no había nadie en la calle y mágicamente habían desaparecido matones, gritonas y curiosos.

Marcela Paz

Nunca había sentido que fuera más lenta y violenta la vida como caminar entre un amontonadero de gente; igual que si fuéramos un hervidero de gusanos apelotonados bajo el sol, retorciéndonos entre la cerrazón del polvo que nos encerraba a todos en la misma vereda y nos llevaba como acorralados.

Juan Rulfo

12. a) Señalar en este trozo de Lope de Vega los *eufemismos;* b) indicar el motivo por el que fueron empleados:

Frondoso: — Dios os guarde, hermosas damas.

Laurencia: — ¿Damas, Frondoso, nos llamas?

Frondoso: — Andar al uso queremos:
al bachiller, licenciado;
al ciego, tuerto; al bisojo,
bizco; resentido, al cojo,
y buen hombre al descuidado.
Al ignorante, sesudo;
al mal galán, soldadesca;
a la boca grande, fresca,
y al ojo pequeño, agudo.
Al pleitista, diligente;
gracioso, al entremetido;
y al insufrible, valiente.
Al cobarde, para poco;
al atrevido, bizarro;
compañero, al que es un jarro,
y desenfadado, al loco.
Gravedad, al descontento;
a la calva, autoridad;
donaire, a la necedad,
y al pie grande, buen cimiento.
Al buboso, resfriado;
comedido, al arrogante;
al ingenioso, constante;
al corcovado, cargado.

13. Comentar el trozo siguiente en el que Lope de Vega emplea el procedimiento contrario: no atenúa sino que intensifica con intención desprestigiante:

: — .....
Al hombre grave, enfadoso;
venturoso, al descompuesto;
melancólico, al compuesto,
y al que reprehende, odioso.
Importuno, al que aconseja;
al liberal, moscatel;
al justiciero, cruel;
y al que es piadoso, madeja.
Al que es constante, villano;
al que es cortés, lisonjero;
hipócrita, al limosnero,
y pretendiente, al cristiano.
Al justo mérito, dicha;
a la verdad, imprudencia;
cobardía a la paciencia,
y culpa a lo que es desdicha.
Necia a la mujer honesta;
mal hecha a la hermosa y casta.

14. ¿Cuáles son las expresiones que sirven para una mayor atenuación en cada una de las series siguientes?

calumniador - murmurador - malalengua
cándido - simple - bobalicón - orédulo
timidez - temor - cobardía - amilanamiento
atrevimiento - osadía - insolencia
desear - anhelar - apetecer - envidiar
escaso - moderado - insignificante - raquítico - insuficiente

15. Reemplazar los vocablos subrayados por una expresión más eufemística:

Sos un *grosero*	Yo lo vi *borracho*
¿Tu papá es *pelado?*	Ofreció una *limosna*
¡Qué *desparpajo!*	*Metió* el dinero en la caja
Le *sacaron sangre*	Trabajó *desaforadamente*

16. a) Señalar en cada grupo las frases que expresan una mayor fuerza *activa;* b) comentar el matiz que aportan:

{ Siéntese.
¿Quiere tomar asiento?
¿Gustaría tomar asiento? }

{ Espéreme, ya vuelvo.
Espéreme, enseguidita vuelvo }

{ No quiero ir
¿Y si no voy? }

{ Así siempre te saldrá mal.
Así, ¿no te das cuenta?, siempre te saldrá mal. }

17. a) Examinar en estas expresiones lo que *sugieren* (connotan), y lo(s) *procedimiento(s)* empleado(s) en cada caso:

¡Es de lindo!
Estás rayado.
Salió como por un tubo.
Fulano es lo insoportable
Quedé clavado en el asiento.
¿Quién no se convence de eso?
Quédese quietito, quietito.
Yo me conozco toda la ciudad.
¡Borrego!
No te me vas a escapar.
¿Y por qué no?
¡Si se enteraran!
La canción esa es resabida.
¡Conque te reís de eso!

b) Fiche cada alumno un par de ejemplos oídos en la calle, la T.V. o el recreo.

c) Cite cada alumno un ejemplo que haya sorprendido en su propio lenguaje (siempre que pertenezcan al código común, no al exclusivamente individual).

18. Subrayar en el siguiente párrafo los recursos de intensificación *activa* y comentar el matiz:

A mí también, aquí en Río IV, me sobra todo, pero no tengo flauta, ni atril, ni sé música.

¿Sabes por qué me he venido? Por huir de mi casa donde no podía dar un paso sin romperme la crisma contra algún objeto de arte.

Te recomiendo, además, que si puedes hacerme robar durante mi ausencia algunos pedestales con sus correspondientes bustos, varios cuadros y todos los muebles de mi escritorio, no dejes de hacerlo.

Sobre todo, por favor, hazme sustraer las palmeras que obstruyen los pasadizos...

Bueno, pobre niña... así... vamos... ¿dónde le duele?... ¿aquí?... —le dije palpándole con toda delicadeza el vientre.

—¡Sí! ¡Ahí a la derecha, ahí!

Finalmente, si a usted no le importan las noticias de Tupiza, ¡no las lea y habremos concluido! ¿Usted se piensa que escribo para usted? ¡Yo escribo para mí, como escriben para sí todos los autores que procuran el bien de la humanidad!

Usted no ignora que el tiempo es continuo. Si nosotros lo dividimos en rebanadas más o menos grandes, lo hacemos por razones de economía política y doméstica, y a fin de poder consignar las fechas en un cuaderno llamado "almanaque", sin el cual la vida es imposible.

¿Qué sería de la historia, de la crónica y de la biografía sin fecha?

Eduardo Wilde

¿Habéis analizado alguna vez esta emoción que llamamos ternura? ¿Es alegre, es triste la ternura? ¿No parece más

bien la ternura una semilla de sonrisa que da el fruto de una lágrima? En el enternecimiento sentimos angustia precisamente por aquello mismo que nos causa placer.

J. Ortega y Gasset

19. a) Proponer otra versión de las siguientes frases, de modo que ganen en emotividad. (Aquí, más que aplicar fríamente las fórmulas vistas arriba, pártase *de la necesidad interior* con que nos imaginamos estar sintiendo el hecho. Para ello, configurémosle al alumno toda *una situación*, de donde brote el sentimiento que finalmente se descarga en cada frase.)

- Deseo mucho reencontrarme con mis dos perros a la vuelta de mi viaje.
- Los que ignoran la injusticia que sufren los más pobres me producen indignación.
- Volví a leer un libro olvidado y sentí una gran nostalgia.
- Tengo muchas ganas de que sirvan el almuerzo.
- Lo que soñé me produjo angustia y una sensación de soledad.

Un ejemplo. Frente a la frase neutra "Me iré enseguida porque esto me aburre", la siguiente solución: "Esto es francamente un opio: me voy ya mismo"

b) Proponer otra versión de las siguientes frases, de modo que ganen en fuerza activa:

- Te doy una noticia: iremos a la Antártida.
- Quiero que no nos fastidies más, como hiciste otras veces.
- Mamá, dejáme en la cama un rato más porque hoy es domingo.
- Denuncio a los que vienen a aprovechar las riquezas del país para llevárselas al extranjero.
- No ensucie las calles de la ciudad con desperdicios.

20. Realícense alternadamente las siguientes experiencias, y *después* coméntense con los alumnos los vocablos que las designan, relacionándolos además con el contexto social y *sus implicaciones*:

a) El docente 'dicta' una clase de 40 minutos sobre un problema cuyo tema, solución y conclusiones da él mismo. La clase termina con preguntas claves para saber si fue entendido. → 'ENSEÑANZA'

b) Los alumnos intentan la solución, solos o por grupos, de un problema que ellos han propuesto previamente, según sus intereses. Al final, cada uno, o cada grupo, expone sus conclusiones, y si es necesario se completa con un debate en la clase siguiente.[9] → 'APRENDIZAJE'

[9] Sobre debate, conversaremos en la III[a] Parte de este libro.

1.4 *Las connotaciones personales.* Más acá de lo que cada forma lingüística evoca para una comunidad de hablantes, existe un *código individual* que, de acuerdo con la experiencia de cada cual, sus intereses y actitudes, varía de un hablante a otro y se superpone al código connotativo comunitario. Vocablos corrientes como 'rojo' o 'discusión' o 'sensible', por ejemplo, no despiertan exactamente las mismas reacciones en todos los usuarios, aunque todos coincidan en su significación básica: 'rojo' puede estar acompañado de una resonancia más o menos patética, o si no ideológica (con signo positivo o negativo), etc.; llamar a alguien "persona sensible" puede ser tomado por algunos como una ofensa y por otros como una calificación elogiosa (y en cada uno de esos casos, con distinto matiz, que linda con pulsiones inconscientes). Todo esto contribuye a configurar lo que llamamos el *estilo* de cada uno y que se manifiesta, inclusive, en las modalidades personales de pronunciación (cadencias de entonación que nos caracterizan, timbre especial con que modulamos ciertos fonemas, ritmo del hablar...) Muchos de los equívocos con que a menudo nos malentendemos con el prójimo, proceden precisamente de las diversas connotaciones que elementos de una misma lengua, o dialecto, poseen para cada uno de los que dialogan.

Ahora bien: si uno de los objetivos del aprendizaje lingüístico es encontrar, por la palabra, la identificación consigo mismo, claro está que la escuela debe respetar, y aun fomentar, los modos individuales, personalmente creativos, de expresarse. Muchos de esos modos personales pasarán al grupo si éste les presta una especial acogida; otros quedarán para siempre como marca caracterizadora de quien los ha empleado.

Un aspecto de nuestra metodología —la que ha motivado los ejercicios que siguen—, tiende precisamente a despertar en el alumno la conciencia y la necesidad de un código personal de lenguaje. Esta vez el docente tiene que limitarse a acoger, como cosa de cada uno, lo que *a cada uno le sugiera* determinado grupo de vocablos o determinados giros. La confrontación posterior y en conjunto, de todas las soluciones aportadas alrededor de un mismo planteo, servirán para definir mejor las diferencias temperamentales o de carácter entre unos y otros (y, en muchos casos, para que cada uno rastree las motivaciones que lo llevaron a 'sentir' de una manera y no de otra, un determinado repertorio lingüístico). En consecuencia, nada de pretender que en la ejercitación siguiente todos los alumnos lleguen a proporcionar respuestas iguales.

EJERCITACIÓN

1. a) ¿Qué sentimientos o emociones sugieren a cada alumno los siguientes colores?

verdemar, pardo, ceniciento, bronceado, púrpura, color de cera, plomizo, negruzco, habano, granate, rojo azafranado, verde botella, punzó, añil, coralino, cobrizo, rosmarino, gualdo, opalino, azul de ultramar, lila, amarillo, violáceo.

b) Que los alumnos propongan otra lista, acompañada de los sentimientos o emociones que esos vocablos les sugieren.

2. a) Citar nombres de colores que sugieran los sentimientos o emociones siguientes:

cordialidad, compasión, delicadeza, simpatía antipatía, soledad, buen estado de ánimo, aborrecimiento, alegre presentimiento, aflicción, mal humor, timidez, ambiente agradable, templanza, mansedumbre.

b) Que los alumnos propongan su lista.

3. a) Dividir la hoja en tres columnas (Palabra / Significación / Sentimiento); b) colocar las palabras siguientes en la primera columna y completar las otras dos:

derrumbe, atardecer, inundación, arrasar, aromático, bocina, niebla, choque, banquete, baile, caverna, cautiverio, decoración, monasterio, derrotado, profecía, descarnar, migajas, consolar, malhechor, engaño, parálisis, fuego, hospicio.

Palabra	*Significación* (extraído del diccionario)	*Sentimiento*
inundación	terrenos o poblaciones cubiertas de agua	terror, angustia, esperanza...

4. Completar la segunda columna con palabras o frases que sirvan a los sentimientos nombrados en la primera:

Sentimiento	*Palabra*
vanidad, gozo →	Ej.: premio
reconocimiento →	
seguridad →	
indignación →	
melancolía →	
aburrimiento →	
abatimiento →	
júbilo →	
desconfianza →	
ternura →	
ridículo →	

5. Contagiar un *determinado sentimiento* con un párrafo que contenga los vocablos ordenados en una de estas columnas:

I	II	III	IV
blando	rojizo	lejano	traspié
hoja	rápidamente	médano	caracol
mimar	iluminar	pisadas	brazos
celeste	descalzo	tronco	cuerda
atardecer	saltar	graznido	nariz
pensativo	frío	roto	risotada

N.: (cada uno es libre en la elección morfológica de las palabras variables: género y número, tiempos verbales, etc.).

6. Traduzcamos un diálogo de marcianos (¿qué sugiere a cada uno la sonoridad de un interlocutor y del otro? ¿qué se estarán diciendo?) ·

—¿Lego bile begó?
—¡Taka praka! Pon-tolontón.
—¿Guilego Gui-guí.
—Ankatanko.
—¿Gui-guí? Guilego.

7. a) Supongamos el encuentro entre dos personas que hablan dos idiomas desconocidos para nosotros, y desconocidos entre sí: que el alumno invente el texto (hágase notar que la oposición debe quedar marcada por la distinta selección de fonemas y de combinaciones de fonemas, según hicimos en el ej. 6).

b) Que otro alumno "traduzca" ese intento de diálogo.

8. Cite a cada alumno un ejemplo de lenguaje sugeridor característico de un compañero, del maestro o de uno de sus profesores. Esa caracterización puede darse porque: a) es un uso exclusivo de tal persona; b) sin serle exclusivo, lo emplea con mucho mayor frecuencia que las demás.

9. a) Que un grupo de alumnos realice un diálogo, en forma escrita u oral según convenga, donde se imite el lenguaje característico de dos personas conocidas en el ámbito del colegio. b) Crítica conjunta (por toda la clase) y enriquecimiento del mensaje producido.

2. *Relación lenguaje-sensorialidad.*

Acabamos de trabajar con los problemas de la connotación en *todas* sus posibles direcciones y aspectos. Pero la escuela, más que nada en sus primeras etapas, se ve abocada a la tarea de sensibilizar en el lenguaje de la sugerencia, explotando sobre todo un campo semántico especialmente atractivo en esa edad de la vida:

las posibilidades expresivas del lenguaje en relación con los *sentidos*, y de ambos con la imaginación.

Se imponen en este orden de cosas dos grados en la consideración del problema: a) contribuir al adiestramiento en un código denominativo de lo sensorial que sea lo más diversificado posible, lo más rico posible; b) explotarlo, además, como instrumento de la fantasía, y esto en dos aspectos: el repertorio comunitario ya convencionalizado, y las direcciones personales con que, a poco, cada cual emprende la búsqueda de su propio estilo.

2.1 *La observación sensorial y la matización de su lenguaje.*

Los chicos conocen los colores, los sonidos, los olores, las líneas por sí mismos: de su observación de lo real. Pero poseer los *nombres* de las sensaciones en todos sus posibles matices, no es sólo aprender a designarlas mejor: es aprender mejor a *percibirlas*, ya que nombrar el mundo es poseerlo discriminadamente, haciendo entrar en el membrete de cada palabra lo que de otro modo se perdería en un desfile inaprehensible de impresiones más o menos mezcladas, más o menos fugaces e indistintas. Nombrar el mundo a través de un código es, a la vez, poder participar con los demás de un mismo modo de verlo y sentirlo y reforzar así la identidad del grupo a que pertenecemos: para el campo de lo sensorial que en este apartado estamos desarrollando, valga el ejemplo de ciertas tribus africanas que poseen docenas de denominaciones para los distintos matices del color castaño, cosa que para ellas es de importancia vital ineludible (así como en otro orden de cosas, hay dialectos semíticos donde pasan del centenar los nombres alusivos al camello; confróntese, en nuestras pampas, con la nomenclatura del caballo; o aun en las ciudades, con la del automóvil: uno no choca "con otro auto", choca "con un Renault, un 128, un Ami, una rural 1.500"). Dominar el lenguaje implica dominar el mundo, e intensificar la eficacia de nuestra pertenencia a la comunidad en la que nos desempeñamos. [10]

Los ejercicios que siguen tienden a *aguzar la sensibilidad* para la percepción de los aspectos sensoriales de las cosas. Se asemejan bastante a los que hemos desarrollado en parte del capítulo dos (apartado 1), pero preferimos incluirlos aquí por la especial relevancia que tienen como utensilio para lo connotativo (y que explotaremos en el apartado 2.2. de este capítulo, tanto como en la

[10] Para una sistematización de las diversas direcciones de lo sensorial, es útil el libro de E. Ma De Zan y R. Y. Furno, *Aprendizaje de la composición*, Buenos Aires, 1971.

III Parte del libro, cuando abordemos las técnicas de la descripción). [11]

EJERCITACIÓN

1. Ubicar en columna según el sentido que afecten (vista, oído, tacto, gusto, olfato, sentido térmico) las siguientes palabras:

verde, áspero, bocinazo, reflejo, dulce, humo, rugoso, redondo, llanto, cascabeleo, salado, negro, perfume, liso, brillante, ácido, murmullo, ondulado, cosquillas, pulido, elástico, frío, caliente, mojado.

2. Cada una de las siguientes palabras afectan a más de un sentido, ¿a cuáles?:

sol choque, estrujar, acanalado, picante, puntiagudo, llama, vapor, quemadura, desgarrar, hielo, cuadrado, filoso, agua, gelatina.

3. Que los alumnos completen proponiendo palabras que afecten simultáneamente los dos sentidos que encabezan cada columna:

gusto y olfato	*oído y vista*	*tacto y vista*

4. Proponer palabras que afecten a la vista y que den impresión de:

gris	*rojo*	*amarillo*	*celeste*
nublado	sangre	sol	cielo

5. a) Hacer una lista de palabras que afecten *sensaciones orgánicas internas.*

Por ej.: miedo
sed
angustia

b) Los trozos siguientes describen sensaciones orgánicas internas ¿de qué tipo son? Extraer del texto las palabras que caracterizan esa sensación.

[11] Ver Mosby-Thomas, o.c.; en E. M. De Zan y R. Y. Furno, o. c., páginas 37 y ss., se desarrolla bastante este tema.

([...] ese latido que me abre a codazos; ese vientre en borbollones; ese corazón que se me suspende, arriba, traspasándome con una aguja fría; golpes sordos que me suben del centro y descargan en las sienes, en los muslos; aspiro a espasmos; no basta la boca, no basta la nariz; el aire me viene a sorbos cortos, me llena, se queda, me ahoga, para irse luego a bocanadas secas, dejándome apretado, plegado, vacío... Vuelve el martilleo; late hacia los costados; hacia abajo, por todas las venas; golpeo lo que sostiene; late conmigo el suelo; late el espaldar, late el asiento, dando un empellón sordo en cada latido [...].

Alejo Carpentier

Se sentía mal, sintiendo el temblor y sintiendo la sed y una fuerte torcedura en las tripas y un rumor que resonó como la profunda nota de un órgano en sus entrañas.

Gabriel García Márquez

6. Reordenar *graduando, según su intensidad,* las siguientes palabras que afectan al oído (a veces el alumno necesitará la ayuda del diccionario, y aun alguna aclaración descriptiva del maestro).

a) *agua:* chaparrón, lluvia, garúa, chispear, rocío, llovizna, aguacero, diluvio, gotear, torrente, cascada, chorro, manantial.

b) *voces humanas:* alarido, vociferar, canto, grito, hablar, gemido, murmullo, susurro, cuchicheo, conversación, discusión, bisbiseo, cháchara, rezongo, charla, parloteo, chillido.

c) *movimientos del aire:* ráfaga, remolino, ventarrón, ciclón, brisa, tornado, huracán, torbellino, tifón, ventisca, ventolina, corriente, vendaval, silbido.

7. Hacer una lista graduando, en lo posible, por orden de intensidad:

a) Voces de animales: (empezar con *grillar)*

b) Luces: (empezar con *claror)*

c) Perfumes: (empezar con *aroma)*

8. Completar las oraciones con palabras sugeridas por el sentido de la *vista*:

Los ..... del sol de ..... en los árboles.
El borde .....del cuchillo partió la manzana.
La piedra del anillo .....en su mano.

9. Completar las oraciones con palabras sugeridas por el sentido del *oído*:

El ..... de la sirena nos aturdió.
La irritaba oír el .....que hace el fósforo al encenderse.

No me dejó dormir el ..... de un molesto mosquito.
El de las mujeres no lo dejaba dormir.

10. Completar las oraciones con palabras sugeridas por el sentido del *tacto* y por el sentido *térmico*:

El mango ..... de la pala le formó una ampolla.
Retiró sorprendido la mano de la frente de su hermano.
Tener los pies ..... lo pone nervioso.
Sintió la punta de la espina en la yema del dedo.

11. Completar las oraciones con palabras que sugieran *movimiento*:

El vendaval ..... las ramas del bosque que ..... entre sí.
Juan los frenos para no a la señora.
La bailarina su cuerpo siguiendo el ....de la música.
El gato se y sobre la cornisa.

12. Redactar un párrafo corto empleando imágenes de *movimiento* y *visuales* sobre los siguientes temas:

- El barrilete (por. ej.: "Quiere subir más y más y como un payaso hace piruetas con su cola coloreada").
- Carrera de caballos
- Humo de chimeneas

13. Redactar un párrafo corto empleando imágenes *olfativas* y *gustativas* sobre los siguientes temas:

- Chocolate
- Pescado
- Café
- Limón

14. Redactar un párrafo corto empleando imágenes *visuales, auditivas* y de *movimiento* sobre los siguientes temas:

- Cuchicheo
- Sirena
- Trueno
- Choque

15. Redactar un párrafo corto empleando imágenes *visuales, térmicas* y *táctiles* sobre los siguientes temas:

- Roca
- Nieve
- Agua
- Sol
- Felpa

16. Intentemos designar, trabajando por equipos, un repertorio de matices del *mismo* color fundamental, sobre la observación de:

a) Un rincón de parque o de jardín.
b) Las llamas de un leño encendido, o de la cocina de gas en funcionamiento.
c) Una fotografía en blanco y negro.
d) Una lámina, mirada a través de un filtro azul, o amarillo, o rojo.

N.: A menudo los alumnos necesitarán, más que el nombre preciso del matiz que quieren designar (y que no siempre existe en el idioma), apoyos de adjetivación o comparaciones ilustrativas de lo que se pretende describir: "un verde amarillento", "rojo que tira a naranja", "blanco nítido" o "blanco cremoso", "un negro casi gris", "un color salmón como manchado de vino"...

17. Intentemos caracterizar los *timbres* de un repertorio sonoro:

a) En la voz de dos o tres compañeros de aula.
b) En una cinta grabada donde se hayan registrado ruidos de la calle poco identificables
c) Haciendo sonar distintos instrumentos musicales, o golpeando objetos fabricados con diverso material.

N.: Igual observación que en el ej. 16.

2.2 *Aprovechamiento connotativo del lenguaje de lo sensorial.*

Ahora se trata de las posibles sugerencias (emotivas, de énfasis o atenuación activas) que el vocabulario de la percepción aporta. Aquí, dos direcciones que apuntamos a continuación.

2.2.1 El poder evocador de una sensación puede llegar a darse con una sola *mención directa* (sin metáfora ni otro doble juego imaginativo; como simple imagen percibida): a) por su inserción en un determinado *contexto*:

cf. { "la arboleda *verde* y alta" / una mano huesuda y *verde*"

cf. { "lo *amarillo* del *oro*" / "un rostro *amarillo*" / "el otoño de hojas *amarillas*"

"Los caballos *negros* son.
Las herraduras son *negras*.
Sobre las capas relucen
manchas de *tinta* y de cera.
Tienen, por eso no lloran,
de plomo las calaveras."
F. García Lorca, Romance de la Guardia Civil Española

b) Por la modalidad del *código personal* de quien la emplea con determinado sesgo: en la poesía de J. R. Jiménez, 'amarillo' (casi siempre con valor de 'dorado', 'malva'), expresan irrealidad,

desmaterialización de lo concreto del mundo. Ya dijimos que la impronta personal que cada hablante imprime al idioma, procede de su modo de haber experimentado el mundo: téngase muy en cuenta esto en las respuestas de nuestros alumnos a varios ejercicios que aparecerán más abajo, en relación con este párrafo y con el que sigue. [12]

2.2.2 *Lenguaje de lo sensorial y fantasía.* Ya no es la simple mención directa, sino la asociación de las sensaciones con los planos más diversos de lo real, con lo que puede llegar a recrearse, de un modo mucho más libre e imaginativo, esa realidad "objetiva" del mundo. Estamos en pleno *lenguaje figurado*, como lo llamaba la antigua preceptiva. Nos detendremos sólo en dos procedimientos.

2.2.2.1 *Sinestesia.* Llamamos *sinestesia* al cruce de dos o más sentidos ("dulzura violeta": gustativo-visual) o al cruce de lo sensorial y lo anímico ("una blancura triste": estado anímico y visual).

En nuestro hablar cotidiano empleamos, tal vez inconscientemente, asociaciones de este tipo:

rabia negra (estado anímico + vista)
música dulce (oído + sabor)
colores fríos (vista + imagen térmica)

Analicemos algunos ejemplos literarios:

Las hojas de un *verde mustio*, casi negras de la acacia.
(imagen visual + expresión anímica)
A. Machado

Entre geranios de *áspera fragancia*. A. Machado
(sensación táctil + sensación olfativa)

Y *chispas de música* y luz [...] *Deslumbres agrios y dulces.*
(s. visuales + s. auditiva) (s. visual + s. gustativa)
J. R. Jiménez

2.2.2.2 *Comparación sensorial, metáfora.*

A menudo la *metáfora* —que definiremos mejor después de trabajar con los ejemplos siguientes— trabaja con imágenes, pero haciéndolas entrar en un juego de asociaciones realizado por la fantasía. La *comparación* de imágenes le es semejante pero menos "atrevida". [13] Se trata siempre de la relación entre una obje-

[12] Sería muy útil transferir con nuestros alumnos nuestras observaciones al estudio de códigos no lingüísticos, p. ej.: Las expresiones plásticas. (Piénsese, en las películas de Bresson en blanco y negro, cómo la densidad de lo gris y lo oscuro contagia su visión pesimista de la vida).

[13] Puede verse W. Kayser, *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Madrid, 1961, pp. 161 y 55.

tividad presente y otra imaginada, gracias a las notas comunes que se captan en ambas, como en estos poemas de Gabriela Mistral:

1. *Encantamiento*

Este niño es un encanto
parecido al fino viento:
si dormido lo amamanto,
que me bebe yo no siento.

Es más travieso que el río
y más suave que la loma:
es mejor el hijo mío
que este mundo al que se
[asoma.

Es más rico, más, mi niño
que la tierra y que los
[cielos:
en mi pecho tiene armiño
y en mi canto terciopelos...

Y es su cuerpo tan pequeño
como el grano de mi trigo;
menos pesa que su sueño:
no se ve y está conmigo.

2. *Todo es ronda*

Los astros son rondas de
[niños,
jugando la Tierra a espiar...
Los trigos son talles de niñas
jugando a ondular..., a
[ondular...

Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el
[mar...
Las olas son rondas de niñas
jugando la Tierra a
[abrazar...

3. *Mientras baja la nieve*

Ha bajado la nieve, divina criatura,
el valle a conocer.

Ha bajado la nieve, mejor que las estrellas
¡Mirémosla caer!

Viene calla—callando, cae y cae a las puertas
y llama sin llamar.

Así llega la Virgen, y así llegan los sueños
¡Mirémosla llegar!

Ella deshace el nido grande que está en los cielos
y ella lo hace volar.

Plumas caen al valle, plumas a la llanada,
plumas al olivar.

Tal vez rompió, cayendo y cayendo, el mensaje
de Dios Nuestro Señor.

Tal vez era su manto, tal vez era su imagen,
tal vez no más su amor.

En la primera (*Encantamiento*) la madre nos muestra a "su niño". Pero no nos habla directamente de él; acude a otros ele-

mentos que, según su emoción personal, se le asemejan, y los compara con ellos:

Su niño es { "parecido al fino viento" / "más travieso que el río" / "más suave que la loma" / "mejor que el mundo" / "menos pesado que su sueño" }

"Su cuerpo es pequeño como un grano de trigo"

Las comparaciones nos aportan matices especiales de delicadeza, travesura, suavidad, pequeñez... que nos enriquecen en la visión de ese niño.

Intentando una definición diremos:

La comparación (o el símil) confronta imaginativamente dos elementos semejantes.

Un elemento *real* A (el niño) *está comparado* con un elemento *evocado* B ("el viento fino", "el río", "la loma", "el grano de trigo") por medio de un *nexo* ("como", "parecido a", "cual", "más que", etc.).

En la segunda (*Todo es ronda*) ese nexo que caracteriza a la comparación desaparece y vemos que el elemento *real* ("astros", "ríos", "olas") *se funde*, se asocia *en una misma cosa con el elemento evocado* ("rondas de niños", "talles de niñas"). No hay comparación: "los astros" son a la vez "rondas de niños", "los trigos", "talles de niñas".

Esa asociación, esa fusión entre lo real y lo imaginado (astros y rondas, trigos y talles) *se llama metáfora.*

En la tercera poesía la fantasía avanza hasta el punto de mostrarnos sólo el elemento evocado, suprimiendo la mención del elemento real. Releamos:

"Ella deshace el nido grande que está en los cielos
y ella lo hace volar.
Plumas caen al valle, plumas a la llanada,
plumas al olivar."

"Plumas" *es el elemento evocado.* El elemento real "la nieve que cae", "el copo", no está nombrado. El lector es quien debe realizar la asociación y descubrirlo. También éstas son metáforas, pues *funden* imaginativamente sobre la base de la semejanza.

Existe realmente una semejanza entre el objeto real A y el evocado B; pero es sólo *parcial*. Lo interesante en este juego expresivo está en captar no lo que tienen de parecido, sino aquellos rasgos en que se diferencian A y B.

El elemento real se enriquece con matices que le son ajenos. Esos matices se los aporta el elemento evocado. Al recibir "los astros" características de "rondas de niños", aquéllos toman un cariz de alegría, de vida, se personifican, dejan de ser cosa: son "niños jugando la tierra a espiar".

Recapitulemos:

Comparación: confronta imaginativamente dos elementos semejantes, sin fundirlos.

Metáfora: asocia, funde imaginativamente dos elementos semejantes y puede ser:

a) *metáfora impura:* los dos elementos (el real y el evocado) están nombrados (los *astros* son *rondas* *niños*)

b) *metáfora pura:* se omite el elemento real, sólo se menciona el evocado (*plumas* caen al valle, *plumas* a la llanada...)

Ahora bien: no se trata de procedimientos exclusivamente literarios. En el hablar corriente los empleamos continuamente:

"mansito como un cordero"

"está loca de trabajo" "un chiste verde"
"come como un pajarito" "no sabe ni un pepino"
"parecés un muerto" "lo devora con los ojos"

"con semejante noticia me vine abajo"

Y hay casos en que el uso ha llegado a borrar su primitivo valor y ya no se sienten como metáforas:

"la lengüeta del zapato"
"el ojo de la aguja"
"el pie de la lámpara"

Son metáforas muertas, o mejor, ya perdieron su valor metafórico.

Nótese, además, que las sinestesias son frecuentemente una realización especial de la metáfora.

EJERCITACIÓN

1. Propónganse, con *cada* vocablo de la lista, frases o párrafos diversos donde el contexto sugiera, para la misma palabra, sentimientos distintos (no importa que la imagen sea directa o fantasística):

azulado	rojinegro
humo	relampaguco
torcer	blanquear

2. Analizar las sinestesias que se encuentran en los textos siguientes:

Un vaho tibio y blando
velaba la arboleda.
J. R. Jiménez

Oyes los maravillosos
surtidores de tu patio,
y el débil trino amarillo
del canario.

Qué tranquilidad violeta.
Id.

F. García Lorca

La noche sobre el mundo nuevamente se abate
con sus cálidas sombras y su olor de combate.
L. Lugones

3. Que el alumno proponga una lista de sinestesias que se dan en el hablar de todos los días (ej.: "voz dulce").

4. Inventarles color a los siguientes nombres de ruidos:

parloteo	chasquido	traqueteo	estornudo
estampido	cascabeleo	explosión	pitazo
bocinazo	ronroneo	aleteo	zumbido
crujido	ladrido	silbido	cañonazo
murmullo	crepitación	estallido	rugido
palmoteo	portazo	latigazo	zapateo

5. Inventarles color a los siguientes nombres de olores:

efluvio	fragancia	perfume	fetidez
tufo	vaho	aroma	esencia

6. Inventarles color a los siguientes nombres de sabores:

amargo	dulce	agridulce
agrio	rancio	salado

7. Inventarles sabor a los siguientes nombres de colores:

gris	rosa	acerado	blanco
azul	rojo	anaranjado	marrón
amarillo	violeta	bermellón	negro

8. Imaginar un nombre apropiado para:

Un zapatero remendón
Un gato mimoso
Un linyera barbudo
Un jardinero con ropa remendada
Un canario que no canta
Una ardilla inquieta
Un payaso alegre
Un perro salchicha
Una chica presumida
Un caballo flaco

9. ¿Cómo imagino a las personas o a los animales que llevan estos nombres?:

Chicharrón	Gertrudis	Tilín Caroteno
Azabache	Pascualín	Pelusa
Firulete	Bolita	Pepín
Rosilda	Pantaleón	Petronio

¿O estos otros? (tomados de María E. Walsh):

Kinoto Fukasuka	Monilda	Piu Piripíu

10. Señalar y analizar las *comparaciones, metáforas* (puras e impuras) y las *sinestesias* de los siguientes ejemplos:

El tren refrenó la marcha en las calles de un pueblecito tendidas como hamacas en la sombra, se detuvo poco a poco...

M. A. Asturias

...a los lejos, en dirección a la Cordillera, flotaban nubes gordas que el sol hendía como una cuchilla.

M. Vargas Llosa

...el aire caliente que venía de afuera levantaba el mosquitero, lo tenía aleteando como una cigüeña blanca.

M. Vargas Llosa

Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.

F. García Lorca

El silencio mordido
por las ramas, semeja
una casa pintada
con lunaritos verdes.

F. García Lorca

Las islas estaban en el agua como nidos de pájaros gigantescos, flotando.

Luis María Albamonte

Es la noche de las estrellas; soñolientas parpadean,
para dormir en la violencia del día.
Un churrinche, gota de púrpura, emprende su viaje azul.
El disco de luz, invencible en su ascenso, ha desgarrado
en amplia herida, las nubes que pasaban sobre él.
Las nubes sangran.

R. Güiraldes

La noche de San Juan

El poniente implacable en esplendores
quebró a filo de espaldas las distancias.
Suave como un sauzal está la noche.
Rojas chisporrotean
las calientes guitarras de las bruscas hogueras;
leña sacrificada
que se desangra en briosa llamarada,
bandera viva y ciega travesura.
La sombra es apacible como una lejanía;
bien recuerdan las calles
que fueron campo un día.
Toda la santa noche la soledad rezando
el rosario disperso de astros desparramados.

J. L. Borges

11. Señalar en los siguientes ejemplos del repertorio común: a) cuáles son las palabras que están empleadas en *sentido metafórico* o como *símiles;* b) qué *matiz* aportan a la frase esas palabras utilizadas en sentido figurado;[14]

Una oleada de extranjeros llega todos los años a nuestro país.
Se refleja en el cristal de las aguas.
Ese niño es un tesoro.
Juan está recogiendo el fruto de su trabajo.
La estrella no es más que un punto en el cielo.
Eres un ángel.
Lo perdió el fuego de su entusiasmo.
Su humor es acre como la hiel.
Las dos naciones tendieron un puente de amistad.
Una sombra de felicidad asomaba a sus ojos.
Come como un buitre.
Parece una ostra.
El nudo de la acción.
¡Ese hombre no tiene entrañas!

c) Referirse a los mismos hechos a que aluden las frases anteriores, pero con un lenguaje directo (denotativo, neutro) no figurado. ¿Qué diferencias notamos en cada caso?

12. Construir oraciones con las siguientes palabras, pero empleadas en sentido figurado (entre paréntesis aclaramos el matiz que deben expresar):

Piedra (dureza, insensibilidad)
Hermano (amistad)
Primavera (juventud)
Estrella (suerte)
Esqueleto (delgadez)
Paraíso (felicidad)
Titán (fuerza)
Ángel (bondad, dulzura)
Resorte (influencia)
Pluma (levedad, ligereza)
Encrucijada (dificultad)
Lechuza (mal agüero, presagio)
Miel (dulce, pegajoso)
Purgatorio (sufrimiento)

(Ejemplo: Aquel boxeador era de *piedra*, los golpes no lo impactaban.
Demostró tener un corazón de *piedra* frente a la muerte de su hijo.)

13. Construir oraciones con las siguientes palabras empleándolas en el sentido metafórico que tienen en el habla corriente:

llama	arma	fantoche	tinieblas	palpitar
fuego	milagro	redes	tablas	cimentar
faro	fiesta	torbellino	pozo	construir
sed	calvario	muro	fortaleza	negro

(Ejemplo: Empleó esas palabras como *arma* de defensa).

[14] Ch. Bally, *Traité*..., II tomo, ejs.:

14. Emplear en comparaciones y metáforas las siguientes palabras haciendo jugar la fantasía:

palomas (ej.: Al atardecer las palomas jugaban a la ronda sobre la torre del Cabildo.)

barrilete	ventana	reloj
estrellas	llovizna	campanas
fuente	edificio en construcción	avión
luna		
sapo	semáforo	algodón
hojas secas	caracol	rocío
sol	chimenea	trueno
cúpula	muelle	libro
nubes	alambrado	gorrión
calles	barco a vela	ventilador

15. Completar:

- Los ojos del gato en la oscuridad se parecen a
- El ruido de un Citroën me recuerda
- Tantas antenas de televisión me hacen pensar en
- Cuando chapaleo en el barro pareciera que .....
- Cuando miro una cara al revés me da la sensación de ..
- Huele a tierra mojada y me acuerdo de

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De imágenes directas, "metáforas, comparaciones..." con *luna, fuente, sapos.*

...otros tocaban sus flautas y bailaban alegremente como si estuvieran bailando en la luna.

Máximo A. (7º grado)

Ayer a la mañana cuando me desperté sentí que los sapos cantaban canciones de cuna.

Alberto A. (6º grado)

Al atardecer, los seis sapos de piedra conversaban con los pedacitos brillantes que juegan y saltan dentro del castillo de coral.
A la madrugada, la luna, antes de acostarse, toma un baño en la fuente de los seis sapos de piedra.

Claudia C. (6º grado)

Los sapitos de piedra se sienten muy cansados porque están echando agua continuamente..., con sus cuerpitos mojados y las gotitas que les dan distintas tonalidades parecen sapos verdaderos.

Cristina C. (6º grado)

La fuente, que le ha robado al cielo un trozo, se llena de vida desde que hay flores y pececillos de colores.
Polvo de estrellas para la fuente de los sapos alegres.

La fuente ha recogido hoy, un rayo de sol travieso y brillante.
Un ángel ha venido ayer para lavarse sus alas en la fuente de los alegres sapos de piedra.

Julia Elena M. (6º grado)

★ De "sinestesias" (imaginar un personaje a partir de lo que sugiere la sonoridad de su nombre):

¿Cómo es Chicharrón?

Es un perrito blanco, distraído, muy vagabundo. Tiene colita blanca, lengua roja y muy peludo; los pelos los tiene amarillos y rojos, los ojos los tiene medio marroncitos, nariz negra, los dientes muy pero muy limpios. Tiene la pera muy azul y algunas veces se le pone el cuello rojo, rojo y algunas veces verde, verde como una mandarina verde.

Ezequiel V. (2º grado)

CAPÍTULO CUATRO. LENGUAJES ESCRITO Y ORAL, ÍNTIMO Y PROTOCOLAR, ARTÍSTICO Y NO ARTÍSTICO

1 Lengua escrita y lengua oral.

1.1 Conclusión metodológica.

1.2 Riqueza humana y práctica.

1.3 La lengua oral.

1.3.1 Cultivo oral de la lengua en clase.

1.4 Lengua escrita.

1.4.1 Cómo motivar para la ortografía.

2 Lengua íntima y lengua protocolar.

2.1 Lengua íntima o familiar.

2.1.1 Los temas y sus enunciados.

2.1.2 Los métodos.

2.2 Lengua protocolar.

2.2.1 La redacción administrativa y comercial.

3 Lengua artística y lengua no artística.

3.1 Literatura y código artístico.

3.2 El código literario individual.

3.3 Los métodos.

Lengua escrita y lengua oral.

Empecemos por confrontar estos dos textos españoles:

> Difícil es formarse una idea precisa del tipo que designa la palabra juglar. Es uno de esos términos de significación muy ancha, que ha sido sentido de muy varios modos según las circunstancias y las épocas. Aun dentro del mismo siglo XIII, en las cortes, designaba una clase de personas, y entre el pueblo designaba otra: un moralista podía hallar juglares condenables al lado de otros totalmente dignos, mientras un legislador los cree siempre infames.
>
> **R. Menéndez Pidal**

—**Buena está cayendo.** [...] **En la huerta no queda un mato en p.e. ¿A qué viene este castigo?**
—[...] ¿Es esto vivir? Afana [1] once meses como un perro y, luego, en una noche... —Se volvió al Nini.
—Nini, chaval —agregó—, ¿es que ya no hay remedio?
—Según —dijo el chiquillo gravemente.
—Según, según... ¿según qué?
—El viento —respondió el niño.

M. Delibes

Aunque los dos escritores nos han hecho llegar por escrito sus respectivos mensajes, es evidente que sólo el primero está concebido predominantemente en un *código de lengua escrita*. El otro reproduce, en el diálogo transcripto, lo que imaginamos como habiendo sido dicho por dos personas que conversan, en el *código oral* que la situación pide. Con esto dejamos aclarado que la diferencia entre ambas realizaciones (variedades) del lenguaje, no se reconoce *automáticamente* por el canal físico (visual o acústico) por el que nos hayan llegado, sino por las modalidades idiomáticas que *usualmente* empleamos, en unos casos al escribir, en otros al hablar (no importa que en el caso de Delibes, cuyo diálogo pertenece a una ficción narrativa, éste figure en una página impresa). Hay gente pedante que tiende a hablar como si escribiera; hay escritores que tienden a explotar cada vez más en su literatura, las formas del hablar.

Acostumbrémonos a reconocer los distintos aspectos del lenguaje [2] por donde se realizan las diferencias:

- en el vocabulario: 'dirimir', 'excurso' son esperables en l. escrita; '¡formidable!', una exclamación de l. oral;
- en la secuencia (el ordenamiento) de las palabras: cf. "difícil es", en el texto de Menéndez Pidal, o "dejóselo", con

[1] En el sentido de 'afanarse' = poner todo el interés y las fuerzas para lograr algo.
[2] Recuérdese lo dicho en Cap. UNO, 2.2.1.1.

giros del tipo "quiero ahora un poco preguntarles", en que incurrimos al hablar haciendo uso de intercalaciones espontáneas;

- en el esquematismo de frase que la e. oral puede permitirse: "buena está cayendo", "según...", en el ej. de Delibes; confróntese con las complejidades de sintaxis a que a veces llegamos al escribir, donde una sola oración gramatical puede ocupar un párrafo de muchas líneas, integrando proposiciones subordinadas unas dentro de otras;
- en el empleo preferencial de unas formas gramaticales sobre otras: la apócope 'recién' con cualquier forma verbal ("salieron recién") se ha generalizado en la lengua oral de los argentinos, no en la escrita (donde se pliega al uso del resto del ámbito hispánico, que sólo lo adosa al participio: "recién llegado");
- desde luego, en la distinta riqueza que aportan, cada uno en su campo, el código de pronunciación y el ortográfico: cf. las múltiples modalidades de entonación que por escrito deben reducirse a estos solos signos: ¡ !, o a estos otros: ¿ ?; y viceversa, cómo la presencia o ausencia de una hache dirime, a través de la grafía, una diferencia de significados.

1.1 *Conclusión metodológica*: se trata de concientizar en esas diferencias explotando todas las circunstancias posibles, y esto aun cuando no siempre sea fácil distinguir el procedimiento formal que separa un uso de otro. En este último caso *basta con detectarlos*, sobre todo en las ocasiones en que su empleo es *no pertinente*: decimos esto porque todavía queda mucho por hacer para liberar a nuestros muchachos, en sus exposiciones de clase, del lenguaje afectado con que ellos creen (por culpa nuestra y del sistema que nos condiciona) que deben almidonar el empleo oral de la lengua, ciñéndose demasiado a reproducir lo que han leído en los manuales (pero ahí se trata de letra escrita). Sucede con la aposición: "Florencio Sánchez, *escritor uruguayo...*" es una construcción que se lee y escribe, pero no hay por qué reproducirla al hablar; oralmente en cambio no nos chocaría una aposición como "¡Pero si es Pedro, *mi vecino!*". Sucede con el reproductor 'mismo', o 'dicho' en casos como: "De la casa se fueron todos sus habitantes: *los mismos* decidieron..", o "*dichos* habitantes..." etcétera.

Todo esto se conecta con un prejuicio más o menos inconsciente, y que consiste en identificar la l. oral con la l. íntima o familiar, lo cual no es exacto. Nuestro lenguaje familiar es oral por definición, pero no toda realización oral se da en el código de la l. íntima. Dos personas que se tratan de 'usted' pueden man-

tener una larga conversación en un lenguaje protocolar (y oral), dónde no haya un solo giro de los que emplearían en la intimidad de sus amigos: dirán "¡caramba!" pero evitarán "carajo", preferirán "dormirse como un tronco" mejor que "quedarse frito". Ese prejuicio a que aludimos lleva a la siguiente *falsa* conclusión: lengua del aula= lenguaje escrito, como ideal o modelo que aquélla debe alcanzar; pero el aula no puede no sólo empobrecerse de esa manera, sino además convertirse en la auspiciadora hipócrita de una comunicación (?) artificiosa y desencarnada. Lo escrito, a su hora (en el colegio y también fuera de él), pero sólo a su hora.

Es indudable que la diferenciación entre el uso oral y el escrito se va dando, durante el proceso de escolaridad, en forma gradual. Al ingresar en la escuela primaria el chico sigue manejándose exclusivamente con el primero porque es el único que conoce, y no hay otra posibilidad de comunicarse con él que explotando, y auspiciando, esas formas auténticas de su lenguaje. Poco a poco y en el contacto con el libro irá asimilando las otras. Lo importante es que la segunda no bloquee a la primera, que tanto el maestro como los alumnos sepan moverse con confianza y libertad en ambas formas de expresión, *según las circunstancias lo requieran.*

Es más: poco a poco, según adelantamos en el primer capítulo, se produce el contagio de una modalidad con la otra: una persona que ha leído mucho —y en la escuela se lee, debe leerse mucho, tanto como hablarse mucho— va fecundando su decir con el lenguaje de sus lecturas (pero sin falsearlo, como en los casos citados más arriba) y su escribir con la jugosidad de su hablar. Pero para que esto se cumpla acabadamente es necesario *no privilegiar* artificialmente una modalidad sobre la otra, ni clausurar sus vasos comunicantes. Los ejercicios que propondremos tenderán precisamente a esto, tanto como a adiestrar en el sentido de la *adecuación* entre tipo de lenguaje y situación.

Por otra parte, hay tipos de mensaje que requieren, por su misma naturaleza, un código *mixto*: piénsese en la oratoria, la carta íntima, ciertas formas de propaganda. Ahondaremos esta problemática en la III Parte de nuestro libro.

1.2 ¿Hemos advertido toda la *riqueza humana* que implica esta concientización de lengua oral y lengua escrita? ¿su *riqueza práctica?* Volvamos a los textos que encabezaron nuestros comentarios. Ambos fueron compuestos por españoles: pero sólo el primero podría haber sido escrito, sin cambiar nada, por un argentino, un peruano, un costarricense. Es que la comunicación escrita, por el hecho de estar destinada a cubrir a menudo grandes distancias geográficas, tiende a la *lengua general;* la lengua oral (y con más razón, la oral-familiar), por reducirse al ámbito

inmediato, es más *regionalista*, más caracterizadora de la pequeña comunidad. Por medio de la primera mantenemos la cohesión con el sector más amplio de la hispanidad; por la segunda nos reconocemos, de una manera más concreta y más matizada, en la sensibilidad de nuestro grupo más inmediato.[3] Ambas cumplen su función, ambas tienen que ser cultivadas en profundidad por la escuela.

1.3 *La lengua oral.*

Tenemos que conocer los factores que la condicionan para reconocernos en ella; en efecto, nuestro hablar cuenta con apoyos que contribuyen a configurar de un modo especial, y ellos son:

- el gesto
- la presencia del ambiente físico en la situación comunicativa

} a) interlocutor presente

- la contemporaneidad inmediata entre quienes se comunican

} b) se recibe el mensaje en el momento en que se produce

- su realización a través de un canal sonoro

} c) el mensaje se percibe auditivamente

El caso (a) supone a los otros dos (p. ej., una charla en el café); (b) supone a (c) (p. ej., una conversación telefónica, o un mensaje por radio); (c) puede darse sin los otros dos (un disco, una cinta grabada). De abajo hacia arriba, hay cada vez más posibilidades de diferenciación precisamente por la presencia de más apoyos. Oigamos dos grabaciones de un mismo texto, por dos personas distintas (caso c): las matizaciones de la articulación, del tono, enriquecen el mensaje con aportes que le están vedados a ese mismo texto si lo leemos. Alguien nos llama por teléfono (caso b): *además* de lo observado en el ejemplo anterior, la inmediatez de pregunta-respuesta permite el empleo de un esquematismo de frase, y alusiones temporales, que de otra forma serían imposibles: "—¿Eh? ¡Pero no es cierto! / —¿Cómo que no? / —¿Hoy mismo? / —Sí, ahora mismo". Hemos salido con un amigo (caso a): "No pica", según el gesto o la situación que ambos estamos viviendo, se refiere al poco éxito de la pesca, o a que el sol está tibio, o a que la lana del pulóver es suave, o a la cercanía de una avispa, o a una erupción en la piel. Notemos que

[3] De paso vamos viendo cómo los diversos tipos de variedades de lengua se recubren parcialmente y se implican unos a los otros.

en casos como éstos el uso de las formas pronominales tiene más posibilidades que en la lengua escrita y a menudo ahorra palabras: "*Eso* no debiera estar ahí"; o permite recursos de expresividad que son exclusivos de este tipo de lengua: "Estoy hasta *aquí* de sus estupideces".

¿Usted ha conocido (nosotros sí) a esos colegas que exigen en la respuesta oral de sus alumnos la estructura sujeto-verbo-complementos aun cuando el diálogo la hace innecesaria?:

> —¿Dónde queda la península balcánica?
> —En Europa, al sudoeste.
> —No, alumno. Usted debió haber dicho: "La península balcánica queda al sudoeste de Europa".

Y así es como promueven el lenguaje acartonado y falso de una comunicación que cada vez se hace más desganada y menos vital: psicológicamente innecesaria, por inauténtica.

1.3.1 *Cultivo oral de la lengua en clase.*

La escuela debe dar oportunidad a los alumnos para que liberen, *también* en clase, su necesidad de espontaneidad, por medio del cultivo oral del lenguaje: debe decidirse a anular la distancia que separa el aula de la vida.

Pero además, tiene que hacerlo para evitar que caigan en una modalidad de cultura excesivamente rumiante —sin la vivacidad mental que se necesita en toda comunicación oral—, o exclusivamente libresca —identificando libro y cultura, lo cual sólo es parcialmente cierto, y ni siquiera para todas las culturas—. Ayudándoles en cambio a perseguir la *precisión*, la *fuerza* de su expresión y la *defensa* de sus convicciones en el ejercicio de la comunicación hablada, los ayudamos a participar de una sociedad donde se hacen cada vez más necesarias la agilidad del raciocinio, de la respuesta inmediata y madura, de la palabra directa. No se trata de adiestrar parlanchines o improvisadores, más bien todo lo contrario: se trata de que aprendan a pensar con solidez en el mismo momento que hablan, y que cuando hablen consigan en toda su eficacia lo que se proponen conseguir. La palabra hablada puede llegar a ser acción, entre otras formas de acción.

Para eso, no sólo hay que hacer que nuestros alumnos hablen: hay que dejarles que hablen, que adquieran la confianza en su propia lengua. Con los más chicos, si es preciso acceder a suspender el tema de la clase porque a uno se le ocurrió una *anécdota* y quiere contarla (es mejor decidirse a ser infiel al libro de temas que a esas vidas que están ahí presentes); con los más grandes, no sólo escuchar *opiniones*, también intercambiar las de ellos con las nuestras. La *discusión por equipos*, el *debate* general coordi-

nado por el docente y, en su momento, por alumnos que hayan madurado en esa técnica,[4] tiene que figurar como actividades centrales de toda educación liberadora: avanzada la escuela primaria, y ni qué decir de la secundaria, *no puede pasar una semana* sin haberse debatido uno o varios problemas, por toda la clase previstos o *no* en la planificación del currículo, y sin haber evaluado entre todos su marcha y sus resultados.

Aparte, los *informes* orales individuales o por equipos, las *exposiciones* (no repetitivas de lo ya oído al maestro o al profesor, sino como producto de una indagación o una investigación), la *argumentación* sobre cuestiones candentes (para los alumnos, se entiende). Y, cuando el ambiente se pone demasiado 'tieso', la *conversación informal:* a menudo no hay mejor forma de motivar psicológicamente a un grupo, que charlando con los muchachos o las chicas "de lo que sea" (pero con ganas, eh). Lo sabemos: no hay comunicación humana posible sin el ingrediente afectivo; y en el caso del aula, qué mejor manera que incentivar esa comunicación que con el diálogo espontáneo y abierto.

1.4 *Lengua escrita.*

Ahora sí, las posibilidades que ofrece este otro tipo de lenguaje en relación con el canal por donde se realiza. Si lo comparamos con el anterior, no ofrece casi ninguno de los apoyos que en éste hemos detectado como condicionantes. El libro, la hoja impresa o manuscrita, deben recrear *su propio ámbito* (o inventarlo, en el caso de la literatura de ficción), al margen de aquél en que está inmerso el lector en el momento que los consume —y que a menudo lo hace a gran distancia temporal y espacial del momento y lugar de producción—. El periodismo se salva en mínima parte de esta limitación, ya que está hecho para ser leído a muy poca distancia de tiempo, y por tanto puede trabajar sobre datos implícitos o alusiones no aclaradas porque lo hace con la actualidad más inmediata, en la que autor y lector están incluidos.

Pero esa limitación tiene su propia riqueza. El texto escrito posee una *realidad física inmóvil:* lo tenemos a nuestra disposición ante nuestros ojos durante el lapso en que lo consumimos, y por tanto podemos releer, saltar hacia adelante o hacia atrás, cortar la lectura y retomarla en cualquier momento (cosa que, en el caso excepcional de la lengua oral grabada, se torna dificultoso y habitualmente no se hace). Ejemplo este mismo libro que Ud., lector, tiene en sus manos: las condiciones que acabamos de

[4] Nos detendremos en la técnica del debate en la III Parte.

comentar nos permiten a nosotros, autores, remitirnos con referencias precisas o notas a pie de página, de unos capítulos a otros muy alejados de él, de unos párrafos a otros; sistematizar con rigor la exposición con el auxilio de la clasificación decimal que hemos adoptado; y además nos da la posibilidad de demorarnos en una sintaxis más elaborada y más compleja como la de este mismo período gramatical que estamos redactando, precisamente porque es el lector el que fija su propio ritmo de lectura volviendo, si lo desea, a releer lo leído y desplazándose en la dirección que necesita para su mejor comprensión.[5]

Aparte, las características de léxico como las que más arriba hemos comentado, y el sistema de notación gráfica. Con respecto a lo ortográfico, no debemos caer en la *confusión de creerlo estrictamente* paralelo al sistema fónico. Ya lo hemos dicho a propósito de la entonación —comparada con los signos gráficos correspondientes, con ventaja para la primera—. Pero veamos:

- en materia de puntuación, el *punto y coma* es una posibilidad que ofrece el sistema gráfico, sin paralelo en la pronunciación (puede cerrar final de oración como el punto, puede entrar en una enumeración como la coma, sin que la entonación lo indique, y sí sólo el sentido);
- con respecto a los llamados signos auxiliares, los de *intercalación* proporcionan mayor riqueza en la notación gráfica porque son tres (comas, rayas intercalatorias y paréntesis, en orden gradual de intensidad), frente a sólo dos tipos de entonación intercalatoria (con comas se entona distintamente que con paréntesis, pero con paréntesis igual que con rayas);[6]
- el *tilde* no siempre se corresponde con *acento prosódico:* en 'María Mercedes' se escribe pero no se pronuncia, según sucede con ese tipo de nombres compuestos; en "5 ó 6" es un tilde diacrítico que evita la confusión con el cero, pero la 'o' es una conjunción inacentuada al pronunciar;
- *fonemas* (=vocales y consonantes, fenómenos de pronunciación) no guardan siempre correspondencia exacta con las *letras* (fenómeno del plano gráfico): la letra 'u' representa una vocal en *'cuyo'* pero ningún fonema en *'queso'*; la 'h' es sólo letra (no la llamemos consonante porque como tal no existe), pero contribuye con otra letra a re-

[5] Sobre los tipos de mensaje que practican los códigos de la lengua escrita nos detendremos en la III Parte: véase allí lo referente a informe escrito, ensayo, **periodismo escolar...**

[6] Sobre todo esto, véase nuestro CAP. SEIS y dentro de él los apartados dedicados a pronunciación y ortografía.

presentar, ambas en combinación, un solo fonema ('le*che*'); una misma letra puede servir para representar distintos fonemas ('*g*uerra', '*g*iro'; '*ay*', 'ba*i*le') un mismo fonema puede traducirse con distintas letras ('*k*ilo', 'qui*s*e'; 've*l*o', 'be*ll*o'; y para los hispanoamericanos, 'zapato', 'asado', 'a*cch*ar'); una letra puede corresponder a dos fonemas en el mismo enunciado ('e*x*amen'), o dos a uno ('ca*rr*o'; '*all*í'; 'e*ch*ar');

- el *corte de palabras* en final de línea no siempre coincide con el *silabeo prosódico*. 'de-sa-ti-no' puede cortarse ortográficamente en la 'e' (respetando la pronunciación), o en la 's' (respetando la composición de la palabra).

Estas discriminaciones no son ociosas; además de su eficacia práctica, contribuyeron a dominar una realidad —en este caso la del lenguaje— en lo que ella es, sin dejarnos llevar azarosamente por ella. Nuestros alumnos tienen que llegar a realizar estos distingos con entera conciencia de ellos, cuando estén maduros para hacerlo: pero mientras tanto nosotros tenemos que evitar *desde el principio* incurrir en confusiones en la presentación de las cosas, en la nomenclatura que manejemos con ellos, para que intuitivamente se vayan disponiendo a lo que va a ser más tarde un conocimiento más racional del problema.

1.4.1 *Cómo motivar para la ortografía.* En general la nueva generación descuida más de la cuenta el aspecto gráfico de su lenguaje porque lo siente casi como una ornamentación sin importancia. Pero la tiene:

- en primer lugar, en la relación ortográfica aspecto semántico: en esto sigue siendo recomendable el método de Martha Salottti (y no sólo para primaria...),[7] de leer en alta voz lo escrito por los alumnos *reflejando* el modo como estos han puntuado o tildado; inmediatamente, el propio autor opinará diciendo que no es así como él quiso decir las cosas, y eso lleva a revisar la notación gráfica que empleó y descubrir su importancia;
- en segundo lugar, habrá que reflexionar con ellos sobre un hecho incontrovertible: la precisión y la búsqueda de la impecabilidad es algo que a todos nos gusta conquistar, y tanto como la línea bien trazada de un dibujo o el ajuste cabal de dos piezas que ensamblan, importa una ortografía cuya claridad no nos dificulte, distorsionándolo o retardándolo, el acceso al sentido de un texto.

[7] V. más abajo, en que la citamos más detenidamente para el uso escrito de la lengua familiar.

EJERCITACIÓN

1. Aprovechemos toda ocasión para que el alumno se sienta cómodo, dentro del aula, con la lengua oral que maneja:

- Oigamos a Raúl, que quiere contarnos algo que le pasó.
- No sé qué opinarán ustedes de todo esto: ¿quién va a comentarnos su punto de vista?
- Frente a lo que dijo María Rosa ¿qué piensa cada una de las demás?: oigamos por turno.

2. a) Que distingan los alumnos: en qué palabras de las siguientes hay más letras que fonemas (vocales y consonantes) representados; en cuáles menos:

ameno	arañar	líquido	tórax
coche	aleta	collar	coro
hervir	aquel	águila	carreta
paquete	llavero	deshuesar	inexacto

b) que propongan parejas de palabras donde:

- la 'g' represente dos fonemas distintos
- el sonido correspondiente a la 'k' se represente también por otras letras
- las letras 'r' y "rr' representen un mismo fonema
- la 'u' y la 'h' no equivalgan a ninguna consonante
- la 'y' represente dos fonemas distintos, uno vocal y uno consonante

3. a) Que se propongan por equipos contextos distintos para cada pareja, donde *se mantenga el equívoco* que sólo en la versión gráfica queda aclarado:

- contrato / con trato
- me voy a cazar / me voy a casar
- bacía / vacía
- a su lado / azulado
- mi mozo / mimoso
- la estación florida / la estación Florida

b) Que se inventen otros.

4. En los siguientes textos de Manuel Puig, liferenciar: a) el que está concebido en lengua oral y el que lo está en lengua

escrita; b) los rasgos más salientes que los caracterizan como tales:

—He venido a Buenos Aires a trabajar ¿te acordás de mí?
—Cómo no me voy a acordar ¿estás con tu nene?
—No, se lo dejé a mi tía en Vallejos, porque ella ya no trabaja más de sirvienta, lava ropa para afuera como hacía yo y está todo el día en la casa de ella, y me lo tiene al nene.
—¿Qué tiempo tiene ya tu nenito?
—Hace poco tiempo, una semana que no lo veo, pero no me voy a poder estar sin ver al negrito, señora Nené.

Una melodía ejecutada en violín desgranó sus primeras notas. En seguida el volumen de la música decreció y dio paso a una modulada voz de narrador: "Aquella fría madrugada de invierno Pierre dividó desde su escondite en lo alto del granero, el fuego cruzado de los primeros disparos. Ambos ejércitos se enfrentaban a pocos kilómetros de la granja. [...] Inesperadamente se oyeron ruidos en el granero, Pierre permaneció inmóvil en su cubil de heno."

Nótese: los códigos empleados no siempre coinciden con el canal *habitual* (la voz, la escritura) por donde nos llega cada tipo de mensaje. El hecho se complica en el segundo texto, donde se nos cita, entrecomillado y por escrito, un mensaje producido originalmente por vía oral (Nótese de paso —y esto debe comentarse con los alumnos— cómo lo entrecomillado reproduce intencionalmente un relato adocenado de radioteatro, con sus infaltables lugares comunes.)

5. a) Grabar en clase una breve discusión sobre una película o una situación que haya interesado a todos.

b) Pedir una exposición individual y escrita sobre el mismo tema que se ha discutido.[8]

c) Comentar las diferencias entre los dos tipos de lenguaje empleados.

6. a) Invítese a los alumnos a escribir, en tono de *informe* periodístico (no de comentario espectacular y sensiblero) sobre:

- Una situación extraordinaria percibida en la calle
- La posición estratégica de un edificio, un monumento, etc., en relación con el paisaje que lo rodea o con el trazado urbano.

b) Ahora, supongámonos *viviendo* con un amigo la primera circunstancia, o *descubriendo* la segunda. Grabemos el diálogo espontáneo a que ha dado lugar.

[8] Sobre exposición, informe nos detendremos en la III Parte, CAP. NUEVE. Sobre técnicas de diálogo, CAP. ONCE.

c) Intentemos reproducir aproximadamente, por escrito, el diálogo anterior. Detectemos las modalidades de lengua oral que debimos respetar para mantener la vivacidad de ese diálogo.

7. Lo que sigue es un repertorio de vocablos o giros, donde se mezclan indiscriminadamente modalidades de l. oral y de l. escrita. a) Subrayen los alumnos con diferente marca unas y otras, b) Después compongan dos párrafos donde figure parte de ese material, cada uno con su código propio:

descender lacerado ni pizca rostro
no se me vaya sin prisa y sin pausa
(por si las moscas) palabra va, palabra viene...
a boca de jarro con estudiada intención
supremo perecer hablar por hablar
¡acabáramos! latoso entrevisión
hemos de intentarlo ¡epa!

c) Crítica conjunta, y corrección conjunta de lo que peca por atildamiento afectado, o por fácil chabacanería.

UN TESTIMONIO

★ Se trata de la experiencia vivida por un profesor de escuela secundaria comercial (4º año, curso de Literatura) con un grupo extraordinario de alumnos: extraordinario no por el nivel de rendimiento intelectual —que era muy heterogéneo— sino por la capacidad de comunicación que como grupo fue adquiriendo. Todo se basó en una larga *conversación*, cada vez más franca y espontánea, cada vez menos "académica", que duró nueve meses y muy pronto necesitó prolongarse fuera del aula: en los bares, por las calles y los cines. La base afectiva de esta comunicación espontánea, donde la *lengua oral* fue un instrumento de *desinhibición* y *libertad*, cuajó en situaciones como las siguientes:

La primera: hacia agosto, el grupo ya estuvo maduro para realizar una prueba escrita de 40' sin la presencia del profesor, ni vigilancia de preceptores. Se hizo, y cada uno aceptó la evaluación numérica propuesta por el docente aun cuando hubo varios trabajos que merecieron aplazo.

La segunda: en setiembre, muchachos y chicas propusieron espontáneamente a ese mismo profesor que habilitara su casa y su jardín para celebrar, con él y su familia, el Día del Estudiante: todo salió muy bien.

En 5º año del mismo establecimiento, los alumnos pidieron a una profesora continuar en su casa la discusión de temas que les habían resultado interesantes. Ella se negó sonriendo: "El malón en mi casa, jamás..." Sin embargo se trataba de una co-

lega muy respetada por su honestidad profesional y sus virtudes intelectuales (lo cual movió a los muchachos, presumimos, a completar una relación que el ambiente de la escuela parcialmente bloqueaba).

2 *Lengua íntima y lengua protocolar.*

2.1 Para la lengua *íntima o familiar*, nuestro mejor punto de referencia es la propuesta de Martha Salotti y Carolina Tobar García,[9] que como los maestros saben fue publicada por primera vez en 1938.

El chico cuando llega a la escuela debe encarar un problema de complejidad lingüística provocado por la interferencia de diversos niveles.

- ellos hablan en lengua oral-familiar, y fuertemente expresiva (en muchos casos además, con formas no escolarizadas las que antes, llamábamos "vulgares");
- la maestra tiende a manejar una variedad de lenguaje más intelectivo (y, por supuesto escolarizado: lo que antes llamábamos "culto" por antonomasia);
- en los libros de cuentos leen lengua artística;
- cuando empiezan a manejar los libros de estudio toman contacto con un nuevo nivel de lengua intelectiva: pero esta vez escrita, y cada vez más técnica y científica (profesional)

De todos estos niveles, aquel que permite al niño comunicarse con su maestra, con sus compañeros, con sus padres, o sea el que es más inmediato, es la *lengua oral*. La lengua oral *familiar* la utiliza el chico en su vida de todos los días, en la que se mueve con soltura y comodidad. Por tal motivo es ésa la que hay que cultivar, depurar, pulir, matizar, en el primer momento.

El maestro debe lograr que sus alumnos manejen la lengua íntima con flexibilidad y seguridad pues se trata del instrumento que utilizan para conectarse con la sociedad en que viven. La pobreza de expresión que encontramos en nuestros adolescentes es el resultado de la falta de elaboración y enriquecimiento del lenguaje materno durante el ciclo elemental. Además de enriqueceria habrá que hacerla pasar por *nuevos filtros:* el modelo que hemos llamado "escolarizado"[10] se irá deslindando, sin menoscabarlo pero atendiéndose al criterio de adecuación,[11] de las formas que

[9] M. Salotti-C. Tobar García. *Enseñanza de la lengua*. Bs. As. 5a., 1960.
[10] Vuélvase a CAP. UNO, § 2.2.1.2.1; completaremos en CAP. SEIS.
[11] Véase Apéndice sobre Normativa.

no entran en él aunque tengan validez en el ámbito donde se producen y aunque la escuela, en circunstancias especiales como veremos, también las contemple. Queremos decir que el lenguaje escolarizado no se manejará especialmente con giros como "¡ma qué!" o "¡ma sí!", o pronunciaciones como 'ónibu' o 'Hétor' o 'dijieron', pero ahondará en el venero de aquella espontaneidad expresiva que ha producido cosas como "¡linda rabieta me llevé!", "¡alalá!", "no da ni la hora".

La escuela elemental (pero el proceso continúa al ingresar en el secundario) tiene que imponerse como meta desarrollar y fecundar esa lengua familiar, favoreciendo las dos riquezas fundamentales en que se apoya: los *sentidos*, la *afectividad*. De ese modo se evitarán las composiciones verbalistas de temas impersonales (como "El otoño", "El invierno" o "La escuela"), donde todos o casi todos los trabajos dicen las mismas cosas con las mismas fórmulas. La propuesta de M. Salotti es la siguiente: volcar *por escrito* los códigos de la lengua familiar.

2.1.1 *Los temas y sus enunciados.*

Los temas propuestos tienen que herir la sensibilidad de los chicos para que se sientan tentados a escribir, a contar a su manera sus propias experiencias. Esto de hacerlo "a su manera" (con el repertorio de lenguaje que traen de su casa) es el mejor modo de desinhibirlos ante el papel y la pluma.

La dificultad es menor cuando contamos cosas que hemos vivido intensamente: partamos pues de la vivencia personal del alumno. En el enunciado de estos temas utilizaremos la *onomatopeya*, las *frases esquemáticas*, la *exclamación interrogativa*, la *inversión o hipérbaton*, el *estilo directo*, que son formas características de la lengua práctica o infantil. El chico que se siente invitado a escribir con una frase idéntica a las de su propio vivir, se instala espontáneamente en ese clima y "se suelta". Lo curioso es que una vez hechos a esa atmósfera, los *propios alumnos* proponen el enunciado de los temas en un lenguaje de veras *vivido:*

• *Onomatopeyas:* el chico las utiliza cuando quiere describir una realidad tal cual la vive, en donde la paráfrasis o explicación, destruiría el efecto original:

¡Crac, crac! ¡Qué manera de arrancar manzanas!
¡Room, room!, me voy a pasear en mi coche.
¡Glu! ¡Glu! ¡Glu! ¡Cómo anda esa chica!
¡Tocotó, tocotó! ¡Qué bien galopa!
¡Hu, hu, hu! se va el velero a navegar.
¡Muuuuuuu! ¡Cómo molestan las vacas!

¡Pluf!, se tiró de cabeza al agua.
¡Brrrr! ¡Qué frío!

(Temas propuestos por alumnos de 3er. grado)

"...y oyeron cantar muchas ranas: —Brekekekex, brekekekex, coac coac". (P. Henríquez Ureña)

• *Frases esquemáticas:* es un recurso expresivo-activo que emplean los chicos (y los grandes) cuando quieren condensar un contenido extenso en pocas palabras. Aunque en los chicos, sin duda, el empleo de este recurso responde más a una necesidad afectiva que a una intención estilística consciente:

¡Qué malos! ¿No?
¡Ay...! ¡¡¡Socorro!!! ¡Un tiburón!
¡Uy!¡Qué torta!
¡Ah...! eso es muy fácil.
¡Qué bien! ¡Te felicito!
¡Oh..., pobrecito!
¡Ah! ¿Sí? ¡Yo no sabía!

(Estos títulos fueron extraídos de trabajos presentados por alumnos de 4to. grado)

• *Exclamaciones interrogativas:* surgen espontáneamente. Quieren reflejar en la composición todo lo que piensan y todo lo que sienten en el momento de escribir. De ahí que los signos les parezcan pobres y los enriquezcan, combinándolos, para que el lector pueda captar los diferentes matices de su expresión:

¡¿Se fue?!
¿¡Adónde lo tiraste!?
¿¡Cómo se te ocurrió!?
¡¡¡Te digo que no!!!
¡¿Por qué llora así?!

• *Inversión o hipérbaton* (ruptura del orden que deben guardar las palabras en la oración): las hay características de la lengua oral ("La maestra, ¿qué te dijo?"). [12] Vemos constantemente este recurso en los trabajos de los chicos:

---

[12] También se emplea en la lengua artística como recurso expresivo para poner de relieve aquello que nos interesa que el lector sienta con mayor fuerza.

Para cristal te quiero, nítida y clara eres. (P. Salinas)

El autor coloca el circunstancial adelante pues quiere hacerlo resaltar. Lo mismo sucede con los predicativos.

En el orden normal: "te quiero para cristal, / eres clara y nítida", esos versos pierden fuerza expresiva. La lengua poética acepta un orden más libre en el verso que en la prosa.

¡Lo puse yo!
¡A mí me la dio la señorita!
¡En el patio, la encontré!
¡La pelota la traje yo!
Y ustedes ¿cómo saben eso?

• *Estilo directo-Estilo indirecto*

Estilo directo es el que emplea el narrador cuando hace hablar a sus personajes, reproduciendo textualmente lo que ellos dicen ("Juan dijo: —*No quiero ir.*//Luego agregó: —*Tengo mis razones.*").

Estilo indirecto: el narrador cita con sus palabras lo que el personaje dijo ("Juan dijo *que no quería ir*. Luego agregó *que tenía sus razones.*").

El chico prefiere el estilo directo porque es el que más se aviene a su espontaneidad, a su naturalidad para narrar. Y así matiza narración y diálogo ocasional surgido por la necesidad de contar las cosas tal como pasaron, que mantiene el nivel de lengua de los personajes que cita. [13] De todos modos, hacia el ciclo intermedio debemos habituarlos al manejo del estilo indirecto, pues ello enriquecerá sus posibilidades técnicas frente a la narración.

¡Apuráte! —me dijo mamá.
¿Y esa pelota? —preguntó Jorge.
¡Déjeme salir de aquí! —gritaba.
¡No sé! ¡No sé nada! —contestaba llorando.

Empleando estos recursos intentemos una clasificación de los temas que pueden proponerse: [14]

• *Anedócticos:*

Una vez mi abuelita...
Una vez mi hermano...
Ayer, cuando salíamos de la escuela...
Anoche, cuando estaba en la cama...

Tomados de expresiones espontáneas de los chicos:

¡Pero, por favor!
¿A mí con ésas?
¡Que no te pesquen...!

[13] Ver en III Parte, CAP. ONCE, sobre "Diálogo".
[14] M. Salotti y C. O. García, o.c., pp. 17 y ss.

¡Vaya uno a saber!
¿¡Y si no quiero!?
Ni se te ocurra.
Poquito a poco.
¡¿Y a quién no?!
¿A vos te parece?
Es una locura.
Déjenlo por mi cuenta.
A lo mejor se puede...
¡Te lo digo yo!
¡Ajjj! ¡qué asco!
Uyyyy... ¡Quién vino!
Si-i-i-i ma-mi-ta.
¡Pero nene!

Debemos consignar que, con un repertorio adaptado a la mentalidad adolescente, nosotros hemos extendido esta práctica hasta los umbrales de la escuela secundaria.

El maestro habrá notado, en la propuesta de los temas, el predominio de la *primera* persona sobre la *tercera*. Y no es casual: el "yo soy un grillo", "¿Y si yo no quiero?" tiene entre los chicos, mayor resonancia que la tercera persona ("El grillo") pues lo "siente" como una invitación a contar algo realmente vivido (o imaginado), pero donde siempre él es centro de la narración.

La lista precedente se puede enriquecer con sólo escuchar (y fichar), sin ser notado, los giros más vivos de las charlas espontáneas que se suscitan entre los chicos diariamente a nuestro alrededor.

2.1.2 *Los métodos.*

Martha Salotti expone, en su método, una técnica para la hora de la composición que reproducimos con alguna variante y que, seguramente, deberá adaptarse a las modalidades del grupo que manejamos:

—No sugerir nada sobre "el tema".
—Crear en la clase el ambiente para escribir (esto se hace en los primeros trabajos. Luego surge espontáneamente).
—Enunciar el tema (siempre, alguna frase en lengua oral familiar con los rasgos que hemos visto).
—Entonarlo de diversas maneras y aceptar las entonaciones que nos propongan (pues cada entonación despierta una determinada vivencia, que "empuja" la emotividad del chico).
—Escribirlo en el pizarrón tratando de reflejar con los signos, la entonación. En seguida los alumnos se ponen a escribir.
—El maestro se ofrece para cualquier consulta. (Estas siem-

pre deben formularse en voz baja para no distraer la atención de los que están trabajando).

—La corrección se realiza a medida que los alumnos terminan sus trabajos. Al comienzo, en voz baja; luego, cuando todos terminaron, en voz alta. (Los trabajos deben corregirse en *clase* y, en lo posible, en el *mismo día*, para evitar que el interés decaiga.

—El trabajo se leerá tal cual está escrito, reflejando los errores. De ese modo el autor propondrá espontáneamente al docente la corrección de acentos, entonación, etc., en busca de una solución adecuada.

—La evaluación. El docente tendrá que convenir en ser estricto: todos los errores influyen. Puede ser muy atractivo lo que el chico quiso decir, pero si lo hizo sin claridad o sin la correspondiente puntuación u otros errores ortográficos, el comentario y la calificación deben reflejarlo. Ellos no toman esto como reprimenda sino como un acto justo, es para todos igual. Además las correcciones no las hagamos con "cara de ogro" sino amigablemente: "Mirá, si no hubiera sido por estas fallas la cosa habría salido perfecta. Lástima. Vamos a ver cómo sale la próxima vez". Con esto se siente alentado y se obliga a sí mismo, sabiendo que la maestra le tiene confianza.

Hacemos hincapié en el último punto por lo siguiente. Del rigor con que se hagan estas primeras correcciones, depende la mayor o menor seguridad que el alumno manifieste luego en el uso de su lengua.

Las composiciones que corrige el maestro o el profesor en su casa y que luego entrega sin aclaraciones orales o escritas, no tienen valor formativo. El alumno se fija en la nota y luego las guarda (o las traspapela, en muchos casos), sin reparar en los errores. Por tal motivo: o se corrige en clase, inmediatamente después de haberse hecho el trabajo o, si se corrige fuera de la clase (por cantidad excesiva de alumnos), al día siguiente se deberá utilizar una hora para comentar las incorrecciones de los trabajos hechos. [15]

¿Y si además, trabajáramos de cuando en cuando en grupo alrededor de esta temática?

Una variante al método de M. Salotti es la composición como trabajo colectivo propuesta por Alberta Sarrat Saumell. [16]

Nosotros utilizamos este procedimiento en los grados inferiores. Primeramente en forma oral; luego, por escrito. Nuestro fin

[15] Ver Apéndice sobre evaluación

[16] En su obra: *La enseñanza de la lengua en la escuela primaria*, Bs. As., 1967, p. 26.

es que los chicos comprendan que redactar una composición implica agrupar todas las ideas en una unidad y no colocar oraciones yuxtapuestas una detrás de la otra, como en este (mal) ejemplo:

Mi mamá.

Mi mamá lava la ropa.
Un día mi mamá le pegó a mi hermanito.
Anoche mi mamá le dijo a mi papá que yo me había portado mal.

En las clases de redacción colectiva, la maestra propone un tema y pide a los chicos que sugieran ideas. Cada uno aporta la suya y se van copiando en el pizarrón, desechándose aquellas que no se refieran al tema propuesto.

Los primeros trabajos resultan difíciles, pero luego de la tercera o cuarta tentativa, los chicos trabajan con espontaneidad. Este es el momento en que cada uno puede contar solo "su cuentito" (como ellos dicen).

Consideramos que es un método útil para la iniciación, pero no se debe abusar de él ya que por la ley del menor esfuerzo, el alumno prefiere este tipo de trabajo, a la elaboración individual completa.

2.2 *Lengua protocolar*

Entendemos por "protocolar" todo lo que se opone a la confianza de trato, y eso en sus diversos grados: desde el simple tratamiento de 'usted' hasta, ya en relación con situaciones comunicativas especiales, las fórmulas epistolares del lenguaje administrativo o comercial.

Para empezar, debiéramos enriquecer los paradigmas de conjugación verbal que traen nuestras gramáticas —más que enriquecerlo, corregirlo—, incorporando las formas correspondientes a 'usted'. De ese modo se descubrirá que la llamada 3ª persona es, *también*, una 2ª persona protocolar. Así, en singular:

tú (o vos)		cantaba, dijiste, partirás, etc.:	2ª (l. íntima)
usted él, ella	>	cantaba, dijo, partirá etc.:	< 2ª / 3ª (protocolar)

En plural la cosa se diversifica según que se trate o no de la lengua de los argentinos (y de toda Hispanoamérica), para quienes no existe el 'vosotros', salvo en lengua literaria. Entonces:

vosotros		cantabais: dijistois, partiréis...	2ª (l. íntima de *España* y l. literaria)
ustedes ellos	>	cantaban, dijeron, partirán...	2ª (l. protocolar en *España*; indistinto para Hispanoamérica) 3ª

¿Saben lo que ganamos con esto? Precisamente en sentir que la gramática no es un invento de los lingüistas (divorciado de la realidad del lenguaje) sino la estructura *de veras* existente que un idioma posee. De otro modo no tendría sentido su estudio y los alumnos seguirán con derecho a aborrecerla.

Como habrá advertido el lector a lo largo de estos capítulos, nosotros trataremos de presentar los hechos siempre en *oposición*, porque todo código es un *sistema* que opone elementos.[17] Y a la vez por una razón metodológica: sólo en la confrontación, en el modo como se limitan unos elementos a los otros, descubrimos el valor preciso de cada uno. Acá continuamos procediendo de la misma forma. Lo que hicimos con la conjugación y los pronombres de 2ª y 3ª personas, hagámoslo en los otros casos donde ambas variedades de lengua (como cualesquiera otras) se oponen. Y hagámoslo, por supuesto, *también* en el momento de promover un aprendizaje. Ejemplos:

No te calientes por eso Querida Coca:	Dispénseme Ud. Lo saluda con la consideración que se merece...
1. familiar	1. protocolar

Una expresión como *"hacerse mala sangre* por algo" es propia de lengua oral, pero dentro de ella es indistinto que se la emplee en la intimidad o fuera de ella. En cambio 'pibe' es familiar (de ciertas zonas de Argentina); 'mi esposo', protocolar.

2.2.1 *Caso especial: la redacción administrativa y comercial.*[18]

Frente al lenguaje epistolar de tipo familiar, la carta comercial o administrativa se acoge a un código propio muy convencionalizado y restringido. Una de las intencionalidades que lo condicionan, y que es la que aquí no interesa señalar, es la *cortesía* y el *tacto* respetuoso que se deriva de ella, y que el lenguaje no puede permitirse descuidar en ningún momento. Una expresión como "envíenos Ud. *ya mismo* la mercadería" choca precisamente por el modo directo y compulsivo con que está concebida; confrontemos: *"sírvase Ud. disponer se nos* envíe a la brevedad posible la mercadería solicitada..." Y esta otra: *"A la verdad no nos convienen* los precios que Uds. proponen, y *en relación con* nuestras posibilidades y las del público *nos enfrentamos con la dificultad*

[17] En el sentido consagrado por la tradición saussuriana: v. F. de Saussure, *Curso de lingüística general*, Bs. As., 1945.

[18] Acá nos referiremos sólo a su código; la estructura total de esos tipos de mensaje se verá en la III Parte.

de adquirir.. " Como vemos, la expresión *atenuada* se consigue mediante:

- fórmulas en forma de *circunloquio o perífrasis* = rodeo que permite un leguaje más indirecto:
  - juzgamos necesario (cf. "es necesario")
  - estimamos más conveniente (cf. "nos conviene")
  - he decidido presentar a Ud. (cf. le presento")
  - se le ofrece el viaje a cargo nuestro (cf. "le pagaremos el viaje")
- selección de léxico, morfología o giros apropiados y *ya convencionalizados*:
  - muy señor mío | de mi estima
  - con atenta consideración | quisiéramos (cf. "queremos")
  - la presente carta | carta de fecha...
  - lamentable (cf. "desagradable")
- *hipérbaton* (cortés) = cambio en el orden habitual de palabras:
  - no necesita/Ud./molestarse...
- *retardamiento* táctico conseguido por vía de la sintaxis:
  - me es ineludiblemente necesario recurrir a Ud. para solicitarle (n.: el pedido viene a continuación)
  - habiendo considerado la propuesta que Ud. amablemente nos ha hecho llegar, juzgamos conveniente que (n.: la decisión se revela después de esta introducción)

Obviamente, todo giro, construcción o vocablo que roce el lenguaje oral, o íntimo, debe eliminarse. Pero no basta: es necesario familiarizarse con el repertorio de recursos y fórmulas ya consagrados por este tipo especial de lengua protocolar, y eso se consigue manejando constantemente con los alumnos, realizaciones concretas (y bien seleccionadas) de esa clase de mensajes: *copiar* fórmulas; *sistematizarlas;* repertoriar en *listas sinónimas* las expresiones que se presten a ello, *graduándolas*, cuando quepa, por intensidad; *comparando* distintas soluciones de redacción y juzgando su eficacia.

EJERCITACIÓN

1. Enunciados para el cultivo escrito de la l. familiar:

a) De nivel más elemental:

¡Qué chiquitito!
¡Pataplum!

Ahora soy un pescadito.
¡Quiero más, quiero más!
Chin, chin, chin...
Me dijo el osito...
No voy y no voy.
¿Y si nos caemos?
¡Chicos, vengan!
Me rompí todo y ahora...
¡Pero qué tonto!
co-co-co-riaco, acabo de poner un huevo (P. Henríquez Ureña)

b) Para un nivel superior:

¡A lo mejor, quién te dice!
¡Vamos, che!...
¿Para qué cuernos lo dijiste!
Yo, ni por ésas.
¡Bah, por lo que importa!
¡Me quedé duro!
¡Claro, así cualquiera!
¡¡Conque no vale, eh??
¡Ja! ¡ji! ¡jo!
¿A mí, a mí con ésas?
¡Zácate!
Se armó.
Es de locura.

2. Se encuentran la lapicera, que es señorona y habla de 'usted', y la pinturita verde, que es confianzudísimo y habla de 'vos : hacerlos dialogar y ponerle un título.

3. a) Hablo con un inspector y le cuento los proyectos de mi equipo de trabajo, en el colegio.
b) Le cuento a uno de los muchachos, en la mayor intimidad, cómo me impresionó la conversación con el inspector.
Comentar cómo se ha manejado el lenguaje en ambas redacciones, según la intención y el efecto que se quiso lograr en cada una.

4. Actúo de locutor en un programa de T.V. para estudiantes: más de una vez se me escapa un lenguaje que sorprendería a un locutor profesional.
(Redacción, individual o por equipos, incluida la invención del título.)

5. a) Agrupar por giros sinónimos esta lista de lenguaje comercial-administrativo. b) Si cabe, ampliar cada grupo.

organizar de nuevo
notificamos
estamos persuadidos
ponemos en su conocimiento

tenemos la certidumbre
a la mayor brevedad
con el convencimiento de
comunicamos
con prontitud
tenemos el convencimiento
acuso recibo de...
impuesto de
queda Ud. facultado para...
obra en nuestro poder...
considerable
habiendo tomado conocimiento de...
ruego a Ud. disponga el envío
tiene Ud. nuestra autorización para...
importante
de cuyo detalle hemos impuesto a Ud.
cuenta Ud. con nuestra autorización...
solicito se me remita
digna de consideración
apreciado
estimable
de que dimos cuenta a Ud.
destacado
ofrecer la ventaja
comprobar
momentáneamente
muy atentamente
reunir la ventaja
con la debida consideración
hasta nuevo aviso
encerrar la ventaja
provisionalmente
tomar conocimiento
con la mayor consideración
con el debido respeto
muy señor mío
dar cuenta de
de nuestra mayor consideración
que responden al gusto de...
informar
adjuntamos
notificar
de acuerdo con las exigencias de...
acompañamos
incluimos
se dirige a Ud. para...
satisfactorio
a nuestro pesar comunicamos a Ud.
tiene el agrado de dirigirse a Ud. a los efectos de
favorable a...
lamentamos comunicarle
positivo para...

6. Habiéndose documentado previamente, reháganse por equipos los siguientes párrafos, de modo que quede salvada su

torpeza de redacción y se consiga un lenguaje *adecuado* a la circunstancia comunicativa:

- Necesito trabajar y quiero saber si hay vacante en su oficina. Tengo 16 años, estoy en 3er. año comercial y sé algo de inglés.
- Nos molesta no haber recibido respuesta sobre las mercaderías que encargamos el 23 de mayo último.
- No es verdad que no hayamos contestado a su pedido. Lo que sucede es que hubo huelga de correos.
- Rechazamos su solicitud de empleo porque no necesitamos personas de su edad.
- Ud. ha faltado reiteradamente a nuestras reuniones: puede ser expulsado, de acuerdo con el Reglamento.
- El informe que Ud. está preparando tiene que presentarse lo más rápido posible: nosotros le fijamos como plazo el 5 de setiembre próximo.
- En la discusión que presenciamos ayer fue Ud. muy astuto: por eso le confiamos esta misión.

7 Soy un lírico, o un humorista, o un fresco:

- Intento una nota comercial y me sale una carta de amor.
- Escribo una solicitud para pedir empleo en la oficina de mi tío, pero estoy resentido con él y como no aguanto se lo digo.
- Notifico sobre un envío de mercaderías, pero estoy distraído y mi otro yo interfiere.

(Comentar en detalle los resultados expresivos logrados, a nivel de lo lingüístico.)

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De "lengua oral famili

¡Ji! ¡Ji! ¡Ji!

Había una vez un gato que tenía un amigo, el ratón trompetista. Un día se fueron a pescar y cuando estaban pescando, el ratón se cayó al agua y el gato: "¡ji! ¡ji! ¡ji!" ¡Cómo se reía!

Enrique F. (3er. grado)

¡Cómo!

Yo una vez iba a Mar del Plata y quería dormir. Los coches no me dejaban: ¡yam!, ¡yem!, ¡yim!, ¡yum!
¡Cómo es que no me dejan dormir!

Martín F. (3er. grado)

Diálogo entre mis zapatos y los zapatos de mamá

Mamá llevó a la zapatería, mis zapatos y los de ella, envueltos en un papel de diario. Yo iba con ella y oí que estaban hablando en su idioma que es "Zapatín".

—¿De qué país es ese idioma? —me preguntó Marcela (mi hermana). Yo le contesté:

—Es del país de los zapatos.

—¡Hola! —dijeron los zapatos de mamá.

—¡Hola! —dijeron mis zapatos.

—¿Cómo te fue en la escuela?

—¡Ah! Fue el día más lindo de mi "Zapata" vida.

—¿Por qué?

—Porque fui abanderado.

Silvia G. (3er. grado)

Soy una ranita

Soy una ranita y vivo junto al arroyo. Al atardecer me baño y para no lastimarme me pongo pantuflas de seda. Cuando salgo del agua me tiro en una reposera para que me seque el sol. Soy muy amiga de los peces y de las ranas del vecindario.

Me gusta oír al grillo y para que no oiga el ruido que hago, salto muy despacito.

Daniel F. (4to. grado)

¿Adónde voy?

Soy una carta. Estoy encerrada en la bolsa del cartero. ¿Adónde voy? ¡Ah! Acá hay un agujerito. ¡Qué lindo camino! ¿Adónde me conducirá?

Tengo interés en llegar a destino. ¿Me dejarán en esas bellas cajitas que ponen en los portones para las cartas? ¿O me tirarán en el pasto sin darme importancia? Todavía sigo sin saber adónde voy. Parece que el cartero se ha detenido. ¿Habré llegado al fin a mi destino? ¡Sí! ¡Qué lindo lugar!

Daniel F. (4to. grado)

Escobacha y Malhecho

Escobacha y Malhecho eran amigos y fueron a tomar el té, juntos. Escobacha quería tomar té de sapo y Malhecho té de lechuza. ¡Uy! ¡Cómo se pelearon! Escobacha le pegó un escobazo y Malhecho le tiró el té de sapo en la cabeza y Escobacha le dijo: "me arruinaste el peinado" y lo convirtió en un sapo gordinflón que hacía "ron, ron".

(Grupo de 2º grado)

3 *Lengua artística y lengua no artística.*

Este es el aspecto que Martha Salotti descartó en su libro, apoyada en su aserto de que la lengua familiar es la única que el niño trae a la escuela y por tanto la única que puede manejar

con espontaneidad y confianza, con sinceridad expresiva. Esta exclusividad nos parece exagerada. Los chicos, aún antes de ingresar al jardín de infantes, han oído o recitan poemas, pequeños cuentos, donde la metáfora artística, el "tú" literario y otras formas de estilo lo han iniciado en un nivel de lenguaje que no es el de la vida práctica. Aprovechémoslo.

Empecemos confrontando los textos citados en este capítulo, al encabezar el § 1, con el siguiente:

> **Tenían las laderas una tierna opulencia de pinar joven y el sol se acostaba alborozado entre los troncos.**
> **Cerca, bajo las inmensas gradas de los viñares, y rodeados de chopos, que se calaban en el azul surgía un blanco casal campesino.**
>
> **G. Miró**

Y con este otro:

> **...el sacristán ya golpeaba las campanas con los enormes badajos, convertidos [...] en metal de una honda calidad humana en íntimo y fijo metal que se expandía en navegación infinita sobre los techos, hasta los montes, en demanda de auxilio... de auxilio... ¿quién contestaba a las campanas sus preguntas ondulantes? ¿qué envolturas de cuerpos carnales, flotantes, en forma de nubes, soltaban amarras hacia la voz invisible, pero presente siempre en la sombra de la noche?...**
>
> **M. A. Asturias**

Son dos realizaciones de lengua artística producidas en dos momentos del siglo XX, por un español y un hispanoamericano, respectivamente. Comparados con los textos aludidos de Menéndez Pidal y de Delibes, es evidente que este lenguaje literario configura de una manera especial:

- el aspecto *semántico*: nótese el empleo *metafórico*[19] con intención estetizante, que estiliza la percepción de lo real; aún, en las menciones directas, el trasfondo *connotativo* de las imágenes ("un blanco casal campesino", "la voz invisible" ..);
- el aspecto *sintáctico*: *epíteto* antepuesto ("*tierna* opulencia", "*honda* calidad", etc.); el retardamiento contemplativo de la *yuxtaposición de complementos* (2º párrafo de Miró; o en Asturias: "carnales, flotantes, en forma de nubes...", etc.); *reiteración* intensificativa estético-expresiva ("en metal[...], en íntimo y fijo metal"; "en demanda de auxilio... de auxilio").

[19] Vuélvase a lo dicho sobre metáfora y símil en el CAP. TRES § 2.2.2.2.

- el aspecto *fónico*: selección de *fonemas* para configurar efectos determinados (en Miró, una textura blanda de consonantes nasales: 'm', 'n', 'ñ'; en Asturias, la leve onomatopeya que ocasionalmente sugiere la aliteración de la 'l', relacionado con el sonar metálico de las campanas); *ritmo de entonación*, por el cual ambos autores coinciden, hacia el final de los textos citados, en demorar la llegada del último grupo fónico;[20]
- el aspecto *léxico*: selección de vocablos que, exclusivos o no de este tipo de lenguaje, se prestan mejor que otros para el efecto estilizador, literaturizante (p. ej. "alborar", "gradas", "surgir"...)

Todo mensaje artístico es expresivo por definición, pero la inversa no es verdadera: constantemente volcamos nuestra afectividad en formas lingüísticas creadas por nuestra cotidianidad, sin que eso tenga que ver por fuerza con lo que llamamos "lo estético". Volvamos a examinar el capítulo Tres de nuestro libro y lo constataremos.

Por otra parte cada época —y aun cada grupo dentro de una época, y cada género literario— posee un repertorio de lengua artística que se corresponde con sus tendencias, y que *por desgaste y cansancio*, pero también porque ha cambiado la actitud ante la vida y por tanto la *base ideológica*, requiere ser renovado, sustituido por un código nuevo. El *Quijote* parodia el lenguaje de la novela caballeresca y pastoril, lo que es un modo de renovamiento; gongoristas y quevedistas llevan a la hipérbole desmesurada las imágenes y la gramática bebida en la tradición renacentista, cuyo sentido del equilibrio no conformaba a una generación desconcertada por un mundo que hallaron contradictorio e inabarcable.

De aquí se desprende una especie de moraleja. No hay modelos estables en la literatura, como no los hay en nada que sea histórico, es decir, humano. Atenerse a un código que obedece a pautas ya perimidas es propiciar la inautenticidad: y lo inauténtico, traducido a lenguaje, es lo que ya varias veces hemos denunciado como *lugar común*. La recaída en el lugar común puede llegar a tener, según lo que estamos diciendo, una relación con lo ético, no sólo con lo estético. Si esto nos convence, decidámonos a llevarlo como consigna a nuestras clases de iniciación literaria y de expresión oral y escrita, y dentro de ésta, al comentario evaluativo de lo que nuestros muchachos dicen y escriben (o lo que creen decir y escribir).

[20] Véase lo que exponemos sobre entonación en CAP. SEIS, § 1.1.1.

3.1 *Literatura y código artístico.* Por extraño que parezca, el mensaje estético-lingüístico no sólo no se agota con la utilización del código literario, sino que puede proponerse producir sus efectos prescindiendo de él. La literatura siempre es fuertemente connotativa dado el campo expresivo, y aun expresivo-impresivo, en el que se maneja. Pero a reserva de todo lo que nos proponemos desarrollar en la III Parte del libro sobre estructura de los mensajes, esa connotación llega a darse de manera plural, y a veces a contraviento del lenguaje propio del arte:

- por el manejo connotativo de los *contenidos* (piénsese en la novela, y como ejemplo más evidente la novela realista de un Pérez Galdós: ambientes, desarrollo de la acción, actitudes y evolución de los personajes, son en sí mismos portadores de sentido);
- ya en lo lingüístico, por la sola *preferencia* de determinadas formas (campos semánticos, estructuras gramaticales, repertorio léxico...) sobre otras, aunque en sí mismas no pertenezcan a la lengua artística, y que canalizan una determinada intencionalidad, consciente o no en el autor o la época que las emplea (recordemos, en la primera etapa del modernismo rubendariano, el abundante vocabulario referido a lo suntuoso o las sonoridades ornamentales, entre ellos el esdrújulo);
- por el juego de distintos códigos cuya *combinatoria,* en cuanto tal, es portadora de connotaciones que cada uno por separado no tiene (p. ej. humorística; o patética; o si no evocativa de la complejidad socio-cultural de un conglomerado humano: esto último en *Los premios* de Cortázar, con respecto a Buenos Aires);
- por el choque entre *código* empleado y *realidad* aludida, la que en principio no condice con aquél, y que produce un mensaje implícito gracias precisamente a ese desajuste intencional; Manuel Puig es maestro en esa clase de efectos:

> El ya mencionado día sábado 18 de abril de 1947, a las 15 horas, los despojos de Francisco Catalino Páez, yacían en la fosa común del cementerio de Coronel Vallejos. [...] El lienzo se quemaba poco a poco en contacto con la materia putrefacta y al cabo de un tiempo quedaban al descubierto los huesos pelados. La fosa común se hallaba al fondo del cementerio lindando con las más pobres sepulturas de tierra; un cartel de lata indicaba "Osario" y diferentes clases de yuyos crecían a su alrededor. El cementerio, muy alejado del pueblo, estaba trazado en forma de rectángulo y lo bordeaban cipreses en todo el contorno. La higuera más próxima se encontraba en una chacra situada a poco más de un kilómetro, y dada la época del año se encontraba cargada de frutos maduros.

El código empleado, fríamente informativo, contrasta con la realidad de que se quiere dar cuenta: el degradante destino final de toda vida humana, y en especial de un personaje que en el resto de la novela se ha caracterizado por su despreocupada y jactanciosa vitalidad. El lenguaje disecta aún más esa realidad, en una especie de ironía patética que no se da por ese lenguaje mismo, sino por el choque entre ambos planos (la referencia a la higuera cargada de frutos, y que en un episodio anterior desempeñó un importante papel en una escena erótica, subraya el efecto).

3.2 *El código literario individual.* Como sucede en mayor o menor grado con toda persona, pero en especial con lo producido por un escritor, están las líneas de fuerza que caracterizan lo que se llama el *estilo personal.* Todo escritor que merezca serlo lo tiene, y pasar de su paladeo como lector a la concientización de sus claves y su sentido, da lugar a una de las tareas más apasionantes y más complejas dentro de las humanísticas: ese quehacer y sus métodos constituye un aspecto de lo que llamamos *Estilística,* disciplina desarrollada en lo que va de nuestro siglo.

Pero a veces un escritor, dentro de las muchas líneas de su modalidad personal, inventa conscientemente códigos novedosos como un modo de jugar con el lenguaje (jugar es algo muy serio: no estamos queriendo descalificar a quienes lo hacen), y cuyo "secreto técnico" —no tanto el sentido último de su mensaje— no es demasiado difícil de aprehender. Julio Cortázar tiene varios y lo que él llama "gíglico" es uno de ellos:

> Como no le melga nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta le arremulga tal acario en pleno tripolio que se lo laden hasta el copo.
> —¡Asquerosa! —brama la señora Fifa, tratando de sonsonarse el ayelmado tripobio que ademenos es de satén rosa. Revoleando una mazoca más bien prolapsa, contracarga a la crimea y consigue marivolarle el suño a la Tota que se desporrona en diagonía y por un momento horadra el aire con sus abroncojuntes bocinomias.

Aquí se respetan tanto la sintaxis como el sistema fónico y gráfico del español, y sólo en parte el morfológico y el léxico. Hay creaciones léxicas ("acario", "tripobio"), algunas con valor onomatopéyico o quizá sinestésico ("mofo"), hay derivados fácilmente reconocibles ("ayelmado" de 'yelmo'; "diagonía", de 'diagonal'; "desporronar", de 'porrón', "bocinomias", de "bocina"; nótese el valor descriptivo, pero a la vez *enrarecedor* de una realidad cotidiana, y por supuesto grotesco, de estas novedades); compuestos humorísticos ("marivolarle" = 'María' + 'volar'; "horadra" = 'horadar' combinado con 'taladrar': fusiones que enriquecen se-

mántecamente la alusión); otras creaciones son de una invención todavía más libre ("copo" hace pensar en 'jopo' pero vaya a saber en cuántas otras cosas; "suño" es quizá 'moño' más algo más: estos vocablos son crestas donde lo enrarecedor llega al máximo); y hasta hay un giro calcado sobre otros giros ("a la crimea" como denominación de un estilo: cf. 'a la francesa', etc.).

3.3 *Los métodos.* A nivel didáctico, creemos que la mejor manera de motivar a los alumnos para crear en un lenguaje más o menos estético, o para lograr efectos estéticos con un lenguaje que no lo es, consiste en enfrentarlos con buenos textos ajenos: en unos casos, para invitarlos a inventar *otros semejantes* con conciencia de sus procedimientos técnicos; en otros, para *continuar* un texto que le proporcionamos en sus primeras palabras.

Este último caso es el de la *frase generadora*:[21] se trata de frases sugeridoras capaces de desatar la creación fantasística, inventadas por el docente o tomadas de textos literarios; el chico las asociará sin duda con experiencias subjetivas, reales o imaginadas.

Los ejercicios que siguen concretarán mejor nuestras propuestas.

EJERCITACIÓN

1. Frases generadoras: proponer los textos siguientes para que los chicos los desarrollen:

Madre,
cuando yo sea grande
seré marinero.....
(Javier Villafañe)

La playa al sol. Se derraman
todas de blanco las olas.....
(José S. Tallon)

Yo quiero ir al país del vuelo y de los colores.....
(Emma de Cartosio)

¿Quién pinta, quién pinta
la flor con rocío
y el cielo con tinta?.....
(M. E. Walsh)

Con esta moneda
me voy a comprar
(M. E. Walsh)

[21] Ver R. H. Castagnino, *Algunas observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*, Bs. Aires, 1957, pp. 27 y ss.; Lacau-Rosetti, *Castellano I*, 1962, p. 102, y *Castellano II*, Bs. Aires, 1962, p. 50.

Te digo, al llegar, madre,
que tú eres como el mar

(Juan Ramón Jiménez)

Y allá, más allá del mar

(León Felipe)

Lo guardé dentro de un caracol
La aurora entra en el jardín
Me contó la noche

Incluir en un texto apropiado una de las siguientes frases:

- resucito insaciable al terror de estar ausente

(L. O. Tedesco)

- porque a veces lo bello duda de su hermosura

(G. Zaid)

- Toma una masa homogénea y deslumbrante, una mujer cualquiera (de preferencia joven y bella), y alójala en tu cabeza.

(J. J. Arreola)

- un color como un ataúd, una transparencia que no atravesarás

(A. Pizarnik)

(N. Salvador)

- y del tanque del sueño en que me ahogo

(X. Villaurrutia)

- recubriendo los pies de aquel muchacho innumerable

(L. Cernuda)

- dejadme descansar en este silencioso rostro
que nada exige

(L. M. Panero)

- y el *barman*
nos sirve un ángel blanco

(M. Vázquez Montalbán)

- El viento casi pálido
tenuemente absorto
detenido
ante el lento taconear de las muchachas

(J. Isaías)

- se pueden penetrar estos cuentos que afloran del maíz

(A. Pidello)

- Y allá se acuesta el sol, enorme bergamota

(J. C. Dávalos)

3. *Viñetas.* Inventemos una breve situación como ésta:

Ese día de lluvia, una nube gorda que estaba muy apretadita con las demás, se pinchó en la veleta y se desinfló. Desde ese día la lluvia ya no es la misma.

(C. Sisca)

Propuestas para otras viñetas:

- Cuando la carta quiso viajar sola
- Si nos ponemos un sonido en el bolsillo
- Para que baje la luna a charlar en tu ventana
- En una tienda venden los chistes por centímetro

4. *Los epigramas son también breves pero en verso:*

Las pesadas gotas parecen
pasos subiendo la grada
y el viento golpeando la puerta
una mujer que va a entrar.

(E. Cardenal)

Propuestas para otros epigramas:

- Estoy recostado sobre el mar esperando
- Cuando cierra los ojos me siento mirado por su pelo
- En una casa sin ninguna ventana
- Sólo este río me recuerda
- Como si una flor me nadara por el cuerpo

5. a) Descubramos el código que se maneja en cada uno de estos textos y reconstruyamos el sentido:

LA GORDUMIA PUEDE SER FUNEBRANTE

Como todo el genticio planudo sabe, los manodos
cambian y se revertiginan y ahora es la genticia
finente y flagada la que está en el manodo. Pero
¿será realmente creante que nadunó pueda querer
a un uomino gordumio? [...] Para el uomino gordumio,
el exceso de quilados resulta, ante todo, desacomodante.
Trasgar en continuoso acto varios
poligramos de más, no es nada deliciable.

G. Echeverría

POR ESCRITO GALLINA UNA

Con lo que pasa es nosotras exaltante. [...]
Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado
Cañaveral americanos. Cabo por los desde. Razones

desconocidas por órbita de le desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de.

(J. Cortázar)

b) Inventemos otro texto al modo de uno u otro de los anteriores o inventemos un nuevo código.

6. a) ¿Qué es lo que distorsiona el estilo telegráfico en estos (falsos) telegramas? ¿cuál es el efecto logrado?:

- Olvidaste sepia canario. Estúpida. Inés.
- No. Cuatro pesos sesenta o nada. Si te las dejan a menos, comprá dos pares, uno liso y otro a rayas.

(J. Cortázar)

b) Proponer otros.

7. Proponemos varios textos en lenguajes *no* artísticos, para que se los distorsionen *mezclándolos con otros códigos*, a la búsqueda de un determinado efecto (trabajo por equipos):

Alquilo o vendo dúplex vista jardín c/cochera...

Bálsamos: son resinas que contienen ácido benzoico. Líquidos a la salida del vegetal, se solidifican en contacto con el aire...

Sr. Pérez y Pérez
De mi estima:

Todos los parásitos se enfrentan con un problema difícil, el de que para asegurar la supervivencia de la especie, ellos o sus descendientes tienen que pasar de un parasitado a otro... Ultima hora: cuadrilla de excavadores encuentra restos fósiles.

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De "frase generadora":

Lo guardé dentro de un caracol...

Me hallaba sentado a la orilla del mar descansando y mirando el agua bailar y cantar. Veía los pescados asomarse en las olas. Mientras esto pasaba llegó hasta mí, traído por una ola, un enorme caracol. Me di cuenta de que cabía en él.

Las paredes estaban trabajadas por el agua; en una de ellas había una puertita. Entré y descubrí unos colores maravillosos; pero se sentía una triste música. Cuanto más entraba más triste se veía el caracol. Entonces para alegrarlo, solté una carcajada, una y otra más; así el caracol quedó alegre, muy alegre.

¡Había guardado en él parte de mi alegría! Y cuando alguien acerque la oreja a un caracol sentirá todavía mis carcajadas.

José Luis D. (5º grado)

Lo guardé dentro de un caracol...

Una vez iba caminando y me encontré un enorme caracol. Volví a mi casa y guardé en él todos mis secretos. Era el lugar más indicado. Lo puse sobre mi mesita de luz y nadie llegó a descubrirlo. Pero un día que me puse el caracol en la oreja para oírlos se me cayó y se me desparramaron todos mis secretos. Los busqué y los busqué, pero no pude encontrarlos. Los había perdido y ya nunca los hallaría.

Daniel F. (5º grado)

Me contó la noche...

Yo era una estrellita que vagaba por allí, cuando encontré a la estrellita más chismosa del reino de la noche. Cuando me vio, corrió hacia mí y me dijo: —¿Quieres que te diga lo que me contó la noche? Le dije que sí; entonces me contó que una vez la noche estaba sobre Nazaret, cuando vio a tres hombres siguiendo a una estrella montados en camellos. De pronto pararon ante una humilde choza y entraron. Adentro había un hermoso niño con sus padres al lado; los hombres lo adoraron, le ofrecieron regalos y se fueron. La noche fue el único testigo de aquella escena.

¿Adivinas quiénes eran aquellos hombres? Muy fácil: eran los tres Reyes Magos.

Raúl F. (5º grado)

★ Después de estudiar procedimientos imaginativos:

Barrilete

Allá, en el cielo, anaranjado por el crepúsculo, los colores del papel brillaban tratando de opacar el sol.

El viento bailaba alegremente con mi barrilete, los flecos se movían como las crines de un caballo por el viento.

Abajo la tierra parecía ridícula, su faz labrada y cambiada por el hombre estaba oscura.

El viento nos arrastraba, el fino hilo que nos ataba a la tierra no cedía. Queríamos ir allá, hasta las nubes.

El viento sopló, el hilo ilorando se cortó.

Quedamos libres, íbamos hacia las nubes. Pero no, ¿qué pasaba? No oímos el viento. Empezamos a caer. Volvíamos a la tierra. Se acababa nuestro sueño.

El golpe rompió el papel. Se había roto ¿por qué?

Volví con sólo un poco de hilo.

¿Por qué traté antes de librarme de él si era lo que me sostenía?

Ahora sé algo nuevo para volver a empezar.

Pablo Marcelo C. (1er. año del C. Básico)

Fuegos artificiales

Es una noche tranquila, todo está en silencio. El viento no sopla. Las grandes arboledas permanecen quietas. El pueblo entero está esperando la señal que romperá la calma cuando el campanario de la iglesia, con doce repiques, desate una avalancha de festejos.

Los fuegos artificiales suben en torbellino con un silbido

penetrante, para desintegrarse como un ramo de flores a grandes alturas.

Las luces que despiden son de todos colores y manchan el oscuro cielo dejándolo como un dibujo de fantasías. Cañitas voladoras trazan cintas doradas sobre el negro y amenazante manto que cubre los festejos, e impresionantes bombas de estruendo hacen estremecer la ciudad dejando un fuerte y ácido olor a pólvora.

Parece que todo estuviera hecho en papeles brillantes y las calles, llenas de muñecos bailoteantes.

El pueblo es como una gran fuente, de la que emergen grandes chorros multicolores que saltan a gran altura y luego caen como cascabeles. Todo es fantástico y colorido. Pero de pronto el cielo se enoja y protesta porque le hacen cosquillas con pequeñas lucecitas, y lanzan una fuerte lluvia para apagarlas.

Y, entonces, las luces y fuegos de artificios cesan, las bombas ya no se dejan oír y todo ese mundo de fantasía y colorido queda mudo y en la mayor tranquilidad.

Arístides A. S. (3er. año del C. Básico)

CAPÍTULO CINCO. VARIEDADES BASADAS EN LAS DIFERENCIAS GEOGRÁFICAS Y TEMPORALES

1 Variedades geográficas.

1.1 La metodología.

2 Variedades temporales.

1. *Variedades geográficas.*

Las diversificaciones regionales determinan los *dialectos* geográficos, que según su extensión, se delimitan unos a otros con límites más o menos borrosos, o encajan unos en los otros. Desde las oposiciones de radio más amplio, que diferencian lo español de lo hispanoamericano (p. ej.: en el sistema de pronombres de 2ª persona: para España hay 4 posibilidades semánticas —tú / vosotros / usted / ustedes—; para nosotros, 3 —tú o vos / usted / ustedes—), hasta las diferencias entre un barrio y otro de una metrópoli,[1] pasamos por todas las gradaciones de amplitud en el

[1] Revéase en CAP. UNO, § 2.2.1.2.1, más ejemplificación a este respecto. Para nuestro país recomendamos documentarse en: Berta E. Vidal de Battini, *El español en la Argentina*, 1ª Parte, Bs. Aires, 1964, (2ª Parte, en preparación). Para Hispanoamérica, Charles E. Kany, *Semántica hispanoamericana*, Madrid, 1962; Bertil Malmberg, *La América hispanohablante*, Madrid, 1966.

campo geográfico. En los países del Cono Sur escuchamos *'la* radio', como en España; de Perú hacia el Norte *'el* radio'. Pero basta salir unos pocos kilómetros de Buenos Aires para advertir diferencias: ya las hay entre porteños y platenses, hacia el sur; hacia el norte, en la zona de Zárate-Campana y aledaños ya oímos 'catango' (= 'chabacano', 'cambalachero'), 'chupaleta' (por 'chupetín), y se prefiere 'macadam' a 'asfalto', cosa que no sucede en el área porteña.

¿Qué valor tiene todo esto para el conocimiento de lo humano y para la práctica de lo social? El siguiente, e importante: así como sucede con cada idioma, cada dialecto posee su fisonomía porque obedece a modalidades culturales, ideológicas, que le son propias y constituyen parte de su personalidad como grupo: no podemos ignorar su existencia, si queremos comprendernos mejor (en el sentido profundo de esta palabra), y por tanto comunicarnos. Una diferencia dialectal puede revelar una influencia cultural indígena a la que ese grupo se acoge, con todo lo que ello supone (la 'tonada' correntina, y aun el léxico, procedentes del *sustrato* guaraní); o extranjera (los que llamamos 'volante' al del auto lo hacemos por habernos acogido a modelos franceses; quienes lo llaman *'timón'*, como 'carro' al propio automóvil, calcaron del inglés). O puede estar expresando la impronta mental de un grupo cuya actitud ante el mundo, incomprensible salvo por esfuerzo desde otros grupos, se revela en su lenguaje. Pensemos en todo el trasfondo mágico de la nomenclatura folklórica: el 'lobisón', la 'mula ánima'. ¿Sabía usted, ciudadano de Buenos Aires, qué es un 'asombrado' en ciertas zonas del interior, como el Litoral? ¿sabía que así se llama a la persona "que ha perdido su sombra", y que por tanto nunca puede salir de día, salvo que llueva o esté nublado?

A modo de documentación muy sucinta, ofrecemos aquí un material relacionado con tres áreas de nuestro país alejadas entre sí, y que el docente pueda ampliar o ajustar con bibliografía y con experiencia personal:

Zona de Cuyo (Centro: S. Juan)	Zona litoraleña (Centro: Villaguay)	Zona del Comahue (Centro: Alto Valle del Río Negro)
• *L'hi* dicho	• *Rigor de hacer* calor (= hace mucho calor)	• Lo pasó a llevar (= lo atropelló)
• *Dejante* que lo hizo, todavía lo dijo (= como si fuera poco, además de)	• Te quiero *pila* (= te quiero mucho)	• Me tiene *a los chocotones* (= a los zumbos)
• Nos bajemos, nos vayamos, (=bajémonos...)	• No me *pela* (= no me hace caso)	• Me anda *trajinando* la cartera (= revisando)
• Si no sabís, no te metáis	• No me *reparés* (= no me imites)	• Me *trajinó* el lápiz (=me robó...)

- adré (= adrede)
- botar (= arrojar, tirar, como en Chile y Perú)
- pirado (chafado, loco)
- quisco (cacto)
- papo, chota (genitales fem. y masc. respectivamente).
- Cositero (= pedigüeño)
- Está *machado* (= está borracho)
- Reloj viejo feo (= muy, con valor peyorativo)
- Está en un ser (= estático, que no evoluciona)
- moñata (=batata)
- Ana y Angel *perdieron* (= terminaron como pareja)
- Amarrón (= marrón)
- Envéceme (= a veces)
- Marillo (= amarillo)
- Rido (= río)
- Losotros (=nosotros)
- Yo jugo (= yo juego)
- Leendo (= leyendo)
- Copeo (= copio)

Las formas que acabamos de citar *no* entran todas en lo que hemos llamado lengua escolarizada,[2] pero aquí se trata de otra perspectiva que como vimos es necesario tomar en cuenta.

El cultivo de lo regional ¿no atenta contra la unidad del idioma, y por tanto, no nos hace correr el riesgo de diversificarnos cada vez más hasta ya no alcanzar a entendernos? Sí, si ésa fuera la única fuerza actuante en el intercambio idiomático. Pero están las otras: el lenguaje escrito —el del periódico, y aún más, el del libro— tiende a mantener los códigos de la lengua general (lo hemos visto en el capítulo anterior); la lengua escolarizada, la administrativa y la científica con ella conectadas, difunden igualmente un nivel de lenguaje unificador, y sin ahogar al otro, lo complementa y equilibra. Cada cosa en su ámbito, para no perder la riqueza y posibilidades de la comunicación.

1.1 *La metodología.* La justificación de estas prácticas en expresión oral y escrita, además de lo ya dicho en el párrafo anterior, se apoya en necesidades directamente vinculadas con la educación. En efecto, la conciencia de que un idioma se diversifica geográficamente, muestra otra faceta de una realidad que estamos estudiando desde el comienzo del presente libro: la lengua *no* es monolítica y por lo tanto no tiene sentido seguir manejándose, prejuiciosamente, con un ideal de lengua único que no existe como tal en ninguna parte y que nos crea la sensación incómoda de estar hablando o escribiendo mal a cada momento, cuando es la *adecuación* a cada situación comunicativa la que debe decidirlo. Pero además: es por todos conocida la actitud de superioridad con que los muchachos de unas zonas (y no sólo ellos) se burlan con jactancia de la tonada, las palabras y en general la dicción de las otras; so-

[2] Véase el desarrollo de este tema en el capítulo siguiente.

bre todo en las grandes ciudades, sobre todo en Buenos Aires. Piénsese en las consecuencias de semejante actitud para la *conciencia social* de cada uno. Nuestros alumnos tienen que llegar a hacer carne en ellos que todos podemos estar "hablando bien", aunque hablemos distintamente; y tienen que ir iniciándose en la curiosidad —y la necesidad— por el hablar ajeno, para ir afinando un instrumento en el que perciba a su prójimo tal como es y así pueda, respetando las diferencias, respetar su idiosincrasia y alcanzar a sentirse hermanado con él, sin vallas prejuiciosas, sin exclusivismos. Somos una región pero también somos un país con las otras regiones, y somos la comunidad hispanoamericana e hispánica. [3]

En consecuencia, sugerimos:

— Aprovechar nuestros viajes o los de nuestros amigos, cortos o largos, para recoger documentación (por escrito y también registrada en cinta magnetofónica) que en su momento servirá para confrontaciones lingüísticas en el aula. Auspiciar en las excursiones que a veces logran hacer los estudiantes, una práctica semejante; además, que intenten dialogar con los estudiantes de otra región sobre esas diferencias dialectales.
— Completar, o ajustar, con la bibliografía que indicamos en este capítulo (y que de ningún modo es exhaustiva).
— En clase de gramática, o de expresión oral y escrita, tender ocasionalmente puentes entre nuestro decir y la lengua general, el nuestro y el de otras regiones (a propósito de la conjugación verbal ya hemos dicho algo en el capítulo anterior, § 2.2; pero insístase también en el aspecto léxico-semántico, que es mucho más rico, y en el fónico): "¿Saben cómo se dice esto en San Luis? ¿qué significa esta palabra en Paraguay? ¿cómo llaman los españoles a nuestro 'saco'? ¿Saben que Corrientes y Misiones pronuncian la 'll' distinta de la 'y', como en Burgos, y que quienes las igualan lo hacen de diferente manera en Mendoza y en Buenos Aires?" (y aquí, un disco grabado por un cuyano y otro por un porteño: basta con una cueca y un tango cantados).
— Promover debates donde se concientice sobre las implica-

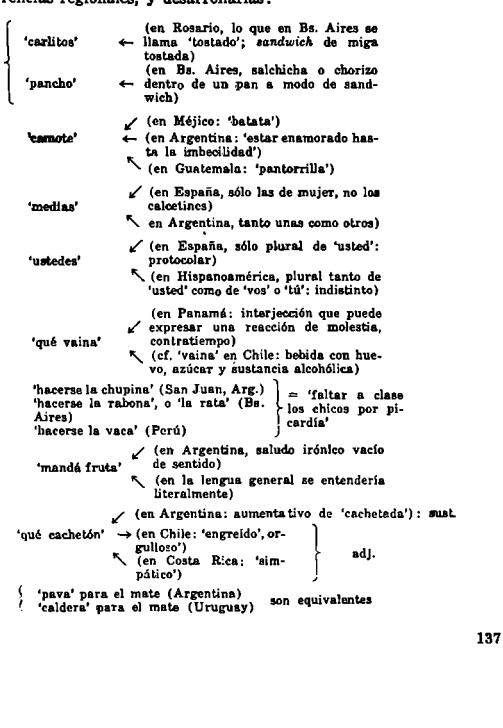
[3] Consideración aparte merece el problema de las regiones bilingües donde, a nosotros también nos parece, el error de desterrar sin más la lengua indígena de la escuela, desprestigia a aquélla y crea el consiguiente sentimiento de inferioridad en quienes la practican. Véase sobre todo lo que estamos diciendo: A. Escobar, *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Lima, 1972.

ciones sociales de una posición exclusivista frente a las diferencias idiomáticas regionales.

— Proponer ejercicios de redacción pintorescos como los que siguen a continuación.

Ejercitación

1. Inventar situaciones a que den lugar las siguientes diferencias regionales, y desarrollarlas:



Ejemplos para el primer caso: "Pido un carlitos y me sirven un pancho"; o: "Carta de un pancho a un carlitos"; o un destrabalenguas: "Panchito como un carlitos con Carlos pero Carlos..."

2. a) Subrayen los alumnos las particularidades regionales que detecten en estos textos, e intenten describirlas en relación con los distintos aspectos del lenguaje:[4]

Chacarera me has pedido,
chacarera te hei de dar.
Y se me lo representa
el martes de carnaval...

(Folklore arg. norteño)

—Tilches —me dijo ella—. Tengo la casa toda entilchada...
Pero el cuarto que le he reservado está al fondo. Lo tengo siempre descombrado por si alguien viene.

(J. Rulfo, Méjico)

¡Ardiloso! ¡Lépero! ¡Cochino! Jugar a vivo entre gente sencilla, llegada de campos y aldeas a gozar del bullicio de la feria, que no era feria, sino furia de bienestares tempestuosos, ya que, aparte de cumplir con la iglesia y vender o marcar animales, abundaban los guarazos con amigos, los pleitistos hechos picadillo con machete o puyados con puñal, y la arrimadera de racimos de ojos encendidos a hembras...

(M. A. Asturias, Guatemala)

—Coge la máquina y ve directamente al edificio "Quince Pisos". [...]
—Oye, Damián, no puedo perder tiempo. ¿Qué te traes?
—Nada. Sólo te digo que cojas la máquina. Hay un parqueo en la esquina del "Quince Pisos". Allí te espero.
Y colgó.

(V. Piñera, Cuba)

—¡Chei, changuito, paráte!
¿Qué es lo que vendís?
—Saándias y melones, niño...
.....
—¿Me priestás el burro?
¡Hasta la esquina nomás!
—Y güeno, ¡vaia!

(G. Levene, Catamarca)

—Cuando yego ar puente —me dijo—, ¡ya v'usté, zeñorito, ahí ar lado que ejtá!, m'ahogo...

(J. R. Jiménez, Andalucía)

Yo no tomo caldo, y con sentimiento me privé de las empanadas, porque estoy de tomapurga. Pero lo que es la guatia, no le voy a perdonar.

(J. C. Dávalos, Salta)

b) Que alguno de los que tenga una experiencia dialectal ajena a la zona del colegio, produzca un texto oral o escrito característico.

[4] Para aclarar algunas dudas: A. Malaret, *Diccionario de americanismos*, Bs. Aires, 1946.

2. *Variedades temporales.*

El idioma es también historia, como todo lo que los hombres producen. Tanto la lengua general como las dialectales y específicas, todas las variedades en fin, evolucionan con distinto grado de celeridad (no digamos que "degeneran" o "se deforman": ¿acaso alguno de los cortes de ese proceso temporal es *El* idioma por antonomasia?).

Esa evolución da cuenta de los cambios que los creadores de ese idioma —que son, ni más ni menos, sus propios hablantes— han experimentado frente a sí mismos y frente al mundo que nombran. Hasta los cambios fonéticos, se ha dicho, obedecen a oscuras pulsiones que los orientan hacia una u otra dirección, dentro de los dialectos de un mismo idioma o de un grupo de lenguas derivadas de un antecedente común (incluidas, claro está, las influencias de otras lenguas). El vocablo 'señor' ha variado semánticamente desde hace dos siglos, en relación con los cambios sociales modernos y el espíritu democrático. Hoy, en estos últimos años y en Argentina, el proceso continúa: en algunas de nuestras ciudades la gente joven se trata de 'vos' por la calle aun sin conocerse (como ya estaba sucediendo en Méjico con respecto al 'tú'); los avisos comerciales, desde hace muy poco explotan esa tendencia e incluyen el 'vos' en sus textos, tanto como el empleado de tienda en su trato con su clientela.

El *neologismo* puede obedecer a la necesidad de designar nuevas realidades: "televisivo", "alunizaje", los inventó nuestra generación. Pero también a impulsos expresivos y a cambios de mentalidad: nuestro mundo de siglas y de rapidez práctica nos lleva cada vez más a nombrar, en la lengua oral, cosas e instituciones por sus iniciales (decimos que "Fulano es del Pe Ce" o comentamos "un aviso de la Te Ve"). En lo fónico y en lo semántico a menudo la evolución es más sutil: hoy, en 1975, la expresión "es muy *astuto*" designa algo mucho más abarcador que hace unos pocos años, al menos en nuestro país. La ortografía es la más conservadora: todavía usamos la 'h' que suple a la antigua 'f' (cf. 'fierro' > 'hierro'; 'fermosura' > 'hermosura'), que en un tiempo se aspiró pero que ya había desaparecido como consonante antes del *Quijote* (Cervantes la parodia en su novela, puesto que en su época era ya un *arcaísmo*).

Ahora bien: ¿quién es el responsable de todos estos cambios? Precisamente, el grupo humano que ha creado ese idioma y que constantemente lo está creando: yo, usted que me lee, estamos contribuyendo, a menudo sin darnos cuenta, a variar en un mínimo grado un matiz semántico o de pronunciación, a adoptar una

nueva palabra o a preferir nuevas estructuras gramaticales, y así vamos haciendo, todos, nuestra lengua. La lengua es algo más que una "propiedad" de quienes la manejan: es algo así como una emanación suya, su voluntad de mundo hecha palabra: díme cómo hablas... La consecuencia pedagógica de todo esto queda a la vista:

— Contribuir a que el escolar y el estudiante tomen conciencia de que ellos *realizan* el idioma (y se realizan en él).
— Promover en ellos la sensibilidad hacia una realidad —la del lenguaje—, que por pertenecer al hombre *cambia constantemente con él,* él la hace cambiar según sus necesidades.
— Ayudarles a sentir que ese idioma, como producto comunitario, es un *quehacer del grupo como tal* y que sin éste no existiría.

La metodología a que estas metas dan lugar, queda implícita en los ejercicios que siguen (algunos de los cuales se inspiran en documentación científica, pero otros valen como un juego donde, de todos modos, se solidifica la visión prospectiva de una lengua en constante marcha).

Ejercitación

1. a) 'Pilchería', 'sangüichería', 'tragadero'...: Completar la lista y comentar el efecto expresivo y la intención activa que persiguen estas nuevas denominaciones.

b) A nueva realidad, nuevo nombre. Después de visitar las tiendas tradicionales y renovadas que haya en la ciudad, escribir algo así:

Antes era una tienda y ahora me llaman Pilchería

Proponer otros títulos semejantes.

2. Me encuentro con un prócer del siglo XIX: le explico lo que queremos decir con ciertas palabras que él no entiende.

3. Siglo XXI, viaje a Júpiter: acabo de llegar y se me descomponen varias piezas de mi aeronave. (En el trabajo de redacción habrá que inventarles nombre, por supuesto.)

4. a) Observo el lenguaje de una persona de una o dos generaciones anteriores; registro lo que de él nos diferencia, y las formas lingüísticas que a esa persona le sorprenden en nosotros.

b) Escribo un texto (que puede ser un diálogo) empleando ese material y creando una situación interesante.

5. Debate: lo que nos gusta y nos disgusta del lenguaje que hemos heredado; lo que quisiéramos cambiar, y por qué.

6. a) Comentar la evolución de estas formas lingüísticas, y el (o los) aspecto(s) del lenguaje en que se producen: [5]

- 'melide' (francés, s.XIII: lugar o situación deliciosa) > 'melindre' (esp., s.XVII: nombre de ciertos dulces y bizcochos) > (cf. con la acepción actual)
- 'seta' (esp. s.XVII: hongo > 'jeta' (esp. s.XVII: boca de labios abultados) > (cf. la acepción más generalizada actualmente)
- 'patria' (esp., s.XV: tierra de los padres carnales) > (cf. la acepción actual)
- 'vos' (latín: vosotros) > (esp. E. Media: 2ª pers. sing. de reverencia) > (esp. SS. XVI-XVII: 2ª pers. sing. protocolar entre iguales: no reverencial) > (cf. con el uso argentino actual.

b) Interpretar el sentido de cada evolución semántica.
c) ¿De dónde proceden estas palabras?:

lazarillo correveidile Argentina república

d) Espío, en retroceso histórico, a hablantes de otras épocas: recojo una palabra en su acepción antigua, y ambiento una situación alrededor de ella. Yo soy el narrador, en perspectiva omnisciente.[6]

7. Examino una página del *Lazarillo de Tormes* (s.XVI) y otra de *Santa María del Buen Aire* de E. Larreta (s.XX): saco conclusiones.

8. a) Leo unas estrofas de G. Gómez de Avellaneda (s. XIX) o de M. J. Quintana (ss. XVIII-XIX), propuestas por el profesor: [7] ¿en qué sentido ha evolucionado la lengua artística desde entonces?

b) Partiendo de algunos de esos versos, los parodio o los hago entrar en un texto donde chocan con un código artístico moderno.

---

[5] Para ampliar documentación y material: J. Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, 1961; R. Lapesa, *Historia de la lengua española*, Madrid (se reedita constantemente).

[6] Ver para técnicas de la narrativa, nuestra III Parte. CAP. DOCE.

[7] Pueden utilizarse las que trae M. Menéndez y Pelayo en *Las cien mejores poesías de la lengua castellana*.

CAPÍTULO SEIS. LENGUA ESCOLARIZADA Y LENGUA NO ESCOLARIZADA

1	Lengua escolarizada / lengua no escolarizada
1.1	Lengua escolarizada
1.1.1	La ortografía: ¿un factor de discriminación sociocultural?
1.1.1.1	Causas de la disortografía
1.1.1.1.1	Causas pedagógicas
1.1.1.1.2	Causas psicopedagógicas
1.1.1.1.3	Causas psicológicas
1.1.1.1.4	Causas de tipo cultural o pedagógico social
1.1.1.2	Los métodos
1.1.1.2.1	Análisis de estructuras fónicas y gráficas
1.1.1.2.2	Ejercitación de un repertorio básico
1.1.1.2.2.1	Datos teóricos
1.1.1.2.2.2	Metodología para ejercitar el vocabulario de uso.
1.1.1.2.2.2.1	Listas graduadas del vocabulario de uso
1.1.1.2.2.3	Metodología para ejercitar el vocabulario de reglas
1.1.1.2.2.3.1	Las reglas ortográficas
1.1.1.2.3	La copia
1.1.1.2.4	El dictado
1.1.1.2.5	Lectura en alta voz
1.1.1.2.6	Enseñanza ocasional
1.2	La lengua no escolarizada

1 *Lengua escolarizada / Lengua no escolarizada*

Se puede pensar que la sustitución que aquí proponemos: 'lengua culta' y 'lengua vulgar' por *lengua escolarizada* y *lengua no escolarizada*, es simplemente una variación de nombres. Nosotros vamos más allá. Según lo hemos planteado anteriormente, se trata de un viraje frente a lo humano que nos obligó a remover algunos de los planteos científicos y de los procedimientos didácticos de nuestro volumen anterior. En la nueva conceptualización de esos dos tipos de lengua se concreta parte de ese *cambio de eje*:[1] no existen *códigos prestigiosos* y *códigos no prestigiosos* en relación con el grupo social que los maneja. Todos los códigos son *válidos* en la medida en que instrumentan y habilitan para ejercitar distintos tipos de comunicación. El lenguaje, como vehículo de esa comunicación entre los hombres, es una de las formas de *relación* e *identidad social* más importante; nosotros en nuestra acción docente —o fuera de ella— decidiremos si lo empleamos como un factor de *discriminación* y *marginación social* o si, revirtiendo el proceso, intentamos reencontrar su *función convivencial* que lo pone al servicio de la acción comunitaria.

En el contexto de lo social[2] los distintos estratos se caracterizan por el uso peculiar de determinados rasgos lingüísticos ('jusil' se oye en el ambiente rural, no en el urbano; "si esto le *aconteciere*" es propio de la lengua jurídica; "te queda divino" lo usa la mujer, no el varón; en lengua escolarizada se dice 'plata' o 'dinero', y en lengua no escolarizada: 'guita'), pero mantienen su interrelación mutua: en la actualidad, la proximidad de los centros urbanos a los centros rurales a través de los medios de comunicación masiva, de los medios de transporte, provoca el encuentro de distintos patrones de lenguaje; la 'lengua de los profesionales' —hasta no hace mucho característica de círculos científicos o humanísticos cerrados— ya aparece (en algunas de sus formas) en las manifestaciones de los usuarios no profesionales por la acción de artículos, charlas, programas de radio y televisivos de difusión. Y en esa contigüidad esos códigos no se degradan ni pierden su identidad lingüística, más bien se matizan, se enriquecen y dejan de ser privativos o discriminadores para adquirir una movilidad interna que en ciertos casos los transforma en un instrumento de acción social. (Piénsese en las campañas publicitarias preventivas que nos

1 Ver Advertencias... p. 9.
2 Releamos CAP. UNO § 2.2.1.2.1.

nombran la 'poliomielitis', la 'meningitis', el 'tétano', etc., dándonos datos sobre los síntomas, las consecuencias y el modo de evitar la enfermedad).

La *lengua escolarizada* es uno de esos códigos que la escuela *debe cultivar* para que el alumno se mueva con comodidad —sin tropiezos ni tontos prejuicios— en los medios sociales donde se la utiliza: es la lengua *estándar*, en la que converge toda la comunidad. La *lengua no escolarizada* es la otra cara: su código no se trabaja especialmente como relación de aula; pero tampoco se la niega. Es eficaz en su propio ámbito; pero la escuela debe proporcionar al alumno el código escolarizado porque si no —insistimos— le coarta la posibilidad de desempeñarse en ámbitos donde esa lengua, por convención, es *instrumento imprescindible* (ambiente administrativo, medios académicos, aulas escolares y universitarias, discusiones científicas, exposiciones formales, cierto tipo de periodismo, conversación no familiar entre profesionales, etc.). Por lo tanto, su función consiste en dar un nuevo instrumento y fundamentar las razones de su uso, sin que con ello asuma una actitud de censura frente al código escolarizado. No hay formas 'correctas' o 'incorrectas': *el lenguaje es un producto sociocultural y no un inventario inamovible de fórmulas.*

Si nuestra intención es orientar al alumno para que se capacite en el uso de las distintas variedades de lengua, previamente tendremos que despertar su interés e invitarlo a que observe con agudeza y en profundidad la realidad que quiere designar. El lenguaje que emplee —si pretende ser eficiente— tendrá que llevar las marcas de esa realidad: la relación *pensamiento-lenguaje-contexto* (o realidad) es *ineludible* en toda situación verdaderamente comunicativa.[3] Pensemos en lo que sería de nuestro *Martín Fierro* si, renegando de su contexto, hubiese sido escrito en lengua oral *escolarizada.*

1.1 Lengua escolarizada o estándar

Veamos ahora una *lista de las formas que propicia* la lengua escolarizada, y por oposición formas que no pertenecen a ella.[4] Para ordenar la presentación de estos temas trataremos de

[3] Sobre estos temas ver: A. Escobar: o.c.; P. Freire: *¿Extensión o comunicación?*, cap. III, Bs. As., 1973.

[4] Puede consultarse: R. Lapesa, o.c. A. Alonso-P. Henríquez Ureña, *Gramática Castellana*, 2 vol., Bs. As. 1938. Es utilísima por la densidad de material, la obra de Angel Rosenblat *Buenas y malas palabras*, Caracas, Madrid, 1960.

ubicarnos, siempre que la delimitación sea posible, en las diferentes variedades de lenguaje y en sus distintos aspectos.

1.1.1 Aspecto fónico

a. *Entonación*

Ya hemos visto que a menudo, los chicos no reflejan en la puntuación de sus composiciones la entonación que tiene realmente el párrafo o la oración que escribieron. Esa inadecuación la comprobamos también cuando leen en voz alta, donde la mala entonación se traduce en monotonía, y aun en la comprensión errónea de lo que leen. Procuremos salvar estas dificultades teniendo presente algunas observaciones sobre entonación:

- Toda *unidad de sentido* se manifiesta por una *unidad de entonación* (en el lenguaje oral) y por *signos de puntuación* que reflejan esa entonación (en el lenguaje escrito). El *punto* delimita la oración (mínima unidad de sentido del habla, manifestada en una unidad de entonación), pero también pueden delimitarla: *el punto y coma, los dos puntos, el signo de interrogación* y el de *exclamación*. Veamos un ejemplo:

> El aire vivo y sutil tonifica los nervios. [...] El verdor oscuro de los pinos se extiende en una inmensa mancha; por el boscaje hosco asoma a trechos un azulado risco [...] Los cantuesos es ahora cuando florecen: amplios mantos morados visten los terrenos.
>
> Azorín

Si enumeramos las mínimas unidades de sentido que conforman este párrafo tendremos.

1. El aire vivo y sutil tonifica los nervios.
2. El verdor oscuro de los pinos se extiende en una inmensa mancha;
3. por el boscaje hosco asoma a trechos un azulado risco.
4. Los cantuesos es ahora cuando florecen:
5. amplios mantos morados visten los terrenos.

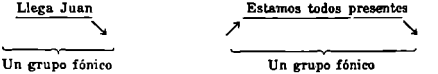
Estas son oraciones *aseverativas* (aseguran, afirman algo) y como sabemos, en este tipo de oraciones la figura melódica *se cierra, se completa*, con un marcado descenso de entonación.[5]

[5] Ver T. Navarro Tomás, *Manual de pronunciación española*, Madrid, 8º, 1957, pág. 209 y ss., A. Alonso-P. Henríquez Ureña, o.c., Bs. As., 1º, 1958, 1er curso, pág. 131 y siguientes.

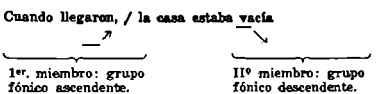
Intentemos leer en voz alta cada uno de los tramos enumerados y notaremos que al llegar a la pausa el tono de voz desciende sensiblemente. Por lo tanto el punto y coma y los dos puntos *también* pueden fijar el límite de la oración, siempre que —insistimos— la *figura melódica se complete al llegar a la pausa.*

Ahora bien, la figura melóuica puede estar formada por 1, 2, 3, o más miembros separados por pausas internas que se llaman *grupos fónicos*. Veamos algunos ejemplos con oraciones aseverativas:

•*Sin pausas internas*: la figura de entonación consta de un solo grupo fónico



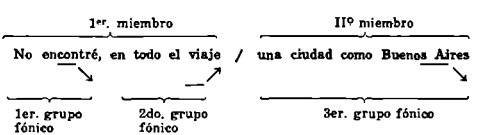
•*Con una pausa interna*:



La entonación ascendente del primer miembro nos indica que la unidad melódica y la unidad de sentido no ha terminado.

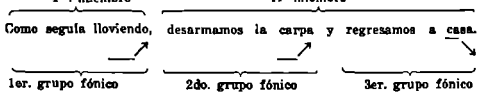
•*Con más de una pausa interna*:

a) El primer miembro se subdivide en dos grupos fónicos:



Notemos que el descenso de entonación del primer grupo fónico *no* puede confundirse con el del tercero, que marca el fin de oración, pues es mucho más suave, menos marcado.

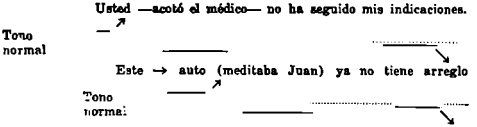
b) El segundo miembro se subdivide en dos grupos fónicos:



Nótese que por lo general el miembro de la nueva subdivisión ("No encontré" y "desarmamos la carpa") adopta entonación *contraria* a la del miembro mayor a que pertenece.

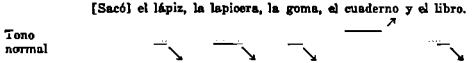
La delimitación del grupo fónico no es arbitraria: está marcada por las *pausas* y señala *distintos miembros de la unidad de sentido*. Por ejemplo en la última oración no podríamos haber delimitado el primer grupo fónico en "seguía", o el segundo en "desarmamos".

•Si la oración lleva una *aclaración* entre *paréntesis* o *rayas* el tono de ese grupo baja considerablemente con respecto al resto. Veamos un ejemplo con su esquema de entonación correspondiente.[7]

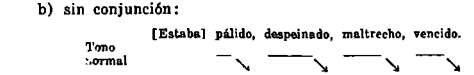


•En las *enumeraciones* pueden darse dos figuras melódicas según se cierre o no la serie con una conjunción:

a) con conjunción:



b) sin conjunción:



[6] T. Navarro Tomás, o.c., pág. 212.

[7] Línea de puntos: tono normal; línea llena ↗: tono ascendente; ↘: tono descendente final; ↛ descendente suave; → tono estacionario.

Volvemos a insistir: debemos tener en cuenta estos conceptos, sobre todo en la clase de lectura, para que nuestros alumnos se habitúen a leer con la entonación precisa, pues es el único modo de evitar la monotonía y de captar el sentido justo de lo que se lee.

b. *Acento*

Son *agudas*	Son *graves*		Son *esdrújulas*
sutil	táctil		hipódromo
reptil	álbum	cf. →	álbumes
ojalá	carácter		aeródromo
	intervalo		aéreo
	polícromo		océano
	telegrama		régimen } cf.
	tifoidea		regímenes }
	zafiro		
	colega		
	vayamos		
	seamos		

•El tilde en la vocal cerrada indica, en esta variedad de lengua, la inexistencia del diptongo en:

maíz	(no 'máiz')
país	(no 'páis')
caído	(no 'cáido')
ahí	(no 'áhi')

•Admiten dos formas de acentuación las siguientes palabras entre otras:

alveolo o alvéolo	olimpiada u olímpiada
anémona o anemona	pentagrama o pentágrama
austriaco o austríaco	quiromancia o quiromancía
cantiga o cántiga	omóplato u omoplato
cuadrumano o cuadrúmano	pabilo o pábilo
dinamo o dínamo	peciolo o peciolo
ibero o íbero	pediatra o pediatra
medula o médula	polígloto o poliglota
metempsicosis o metempsícosis	torticolis o torticolis

En primer término está la forma que prefiere la Academia en su diccionario

•Aún: adverbio de tiempo lleva acento ('*Aún* no terminé')
Aun: partícula con matiz concesivo no lleva acento ('*Aun* llorando, lo harás')

•Adverbios terminados en —mente: llevan dos acentos de pronunciación:

útil	útilmente
sensible	sensiblemente
débil	débilmente

•La conjunción *sino* no debe pronunciarse acentuada. (ni 'sino' ni 'sinó') : "No vino Juan *sino* Carlos".

c. *Vocales y consonantes*

•*Igualación de consonantes:*

—*Seseo: s, c, z* se pronuncian como 's' (caza, casa, cima, sima) } Uso *generalizado* en Hispanoamérica

—*Yeísmo: ll* pronunciada como 'y' ('poyo', 'cabayo') } Es *normal* en la lengua oral de algunas zonas del país [8]

—*f* o *sg* pronunciada como 'j' ('jusil', 'rajuñar') } Ruralismo que no entra en la lengua *escolarizada.*

•*Tendencia de ciertas consonantes a la relajación:*

—finales: —*s* aspirada ante consonante ('haremo[h] lo posible')
—*d* suprimida ('uste[d]')
—interiores intervocálicas: —*d*— floja ('cansa[d]o') } Pronunciación ya generalizada.

Nótese: la relajación de la —*s* final cuando la palabra siguiente comienza con vocal (Estamo[s] acá) y la pérdida total de la —d— intermedia ('causao') son rechazados en Bs. As. El primero, en cambio se ha generalizado en ciertas provincias.

• *Tendencia de vocales inacentuadas a la relajación:*

—en palabras esdrújulas, la penúltima ('ún[i]co', 'cánt[a]ro')
—vocal en sílaba anterior a la acentuada ('tem[e]roso', 'tem[e]ré')
—vocal final ante pausa ('escob[a]', 'juguet[e]') } La relajación es *normal*, pero debe evitarse la supresión total.

Notemos: en las generaciones más jóvenes hay tendencia a la relajación total: A m' m'usta (= 'A mí me gusta'), To' va salí selante') (= Todo va a salir adelante). *Debemos combatir* esta tendencia entre nuestros alumnos aprovechando las conversaciones diarias y la ejercitación de lectura *en alta voz.*

• *Supresión de ciertas consonantes y grupos de consonantes:*

—final: —*s* (lo jugadore). *Pronunciación ajena* a la lengua escolarizada. Se da en el Litoral por influencia del

[8] Ver B. Vidal de Battini, *El español de La Argentina*, o.c.

guaraní y en Buenos Aires, por influencia del italiano. Pero se pierde la —*s* final en la primera persona plural del verbo = *nos* o *se* enclíticos: vámonos (no "vámosnos").

—interiores:	—*g*—: agujero (no 'aujero'), aguja (no 'auja')	Las formas entre paréntesis no entran en el código escolarizado	
	—*r*—: madrastra (no 'madrasta')		
	—*ct*—: doctor (no 'dotor')		
	—*gn*—: indigno (no 'indino')		
	—*x*—: (gs o ks): ezamen (no 'esamen')		
	—*mn*—: solemne (no 'solene')		
	—*nn*—: innumerable (no 'inumerable')		
	—*bs*—: abstracto (no 'astracto')		
	—*pc*—: descripción (no 'descrición')		
	—*pt*—: septiembre y setiembre	Se usan las dos formas tanto en lo fónico como en lo gráfico	
—inicial:	—*p*—: psicología y sicología		

Nótese: el caso de la x *ante consonante* es distinto: la pronunciación más castiza la realiza como 's' ('texto', 'expandir' pronunciadas como 'testo', 'espandir')

•*Supresión de vocales en diptongo:*

Diariero	(no 'diarero')
Europa	(no 'Uropa')
eucalipto	(no 'ucalipto')

•*Supresión de sílabas:*

"Muy popular es el acortamiento humorístico de las palabras mediante la supresión de su sílaba o sílabas finales (*colepropi, poli, ridi, bici,* por *colegio, propina, policía, ridículo, bicicleta*)", —dice R. Lapesa, o.c., pág. 296. Nótese que algunas de ellas se incorporaron a la conversación de los hablantes más exigentes (cine, foto).

•*Formación de falsos diptongos:*

aéreo	(no 'aerio')
peor	(no 'pior')
teatro	(no 'tiatro')
línea	(no 'linia')
acordeón	(no 'acordión')
bandoneón	(no 'bandonión')
toalla	(no 'tualla')
coagular	(no 'cuagular')
Verbos en *ear*:	pasear (no 'pasiar')
	golpear (no 'golpiar')
	etc.

•*Agregación de consonantes:*

de*f*enestrado	(no 'desfenestrado')
de*v*astar	(no 'desvastar')
di*g*resión	(no 'disgresión')
nadi*e*	(no 'nadies')
to*ll*a	(no 'toballa')
vá*y*anse	(no 'váyansen')
zanah*o*ria	(no 'zanagoria')
en*t*rar	(no 'dentrar')
*h*uérfano	(no 'güerfano')

•*Agregación de vocales:*

*m*arrón	(no 'amarrón')

•*Agregación de sílabas:*

prestar	(no 'emprestar')

•*Sustitución de algunas consonantes:*

Una pronunciación cuidada *no* confunde:

—*li* con 'll':	utensi*li*o	(no 'utensillo')
	fami*li*a	(no 'familla')
	juveni*li*a	(no 'juvenilla')
—*ll* con 'li':	caba*ll*o	(no 'caballo')
—*ñ* con 'ni':	ni*ñ*o	(no 'ninio')
—*ni* con 'ñ':	matrimo*ni*o	(no 'matrimoño')
—*b* con 'g':	a*b*uela	(no 'agüela')
	bueno	(no 'güeno')

•*Cambio de orden de ciertas vocales y consonantes* (metátesis):

dent*if*rico	(no 'dentrifico')
anécdota	(no 'acnédota')
vereda	(no 'vedera')
meteorológico	(no 'metreológico')
sinóptico	(no 'sipnótico')
embadurnar	(no 'embardunar')

Nótese: en 'perjuicio' y 'prejuicio' se trata de palabras distintas, cada una con su propio significado. En 'cantilena' y 'cantinela', se dan ambas posibilidades.

•*Atracción de ciertas vocales por otras vecinas:*

paréntesis	(no 'paréntisis')
decir	(no 'dicir')

1.1.2. Aspecto morfológico

•*En la conjugación:*

—Verbos *irregulares* que se confunden con regulares:

colar, errar, apretar, engrosar, rodar

Se debe *diptongar* la vocal acentuada de la raíz en los tres presentes:

Indicativo		*Subjuntivo*	
cuela	(no 'colo')	*cuele*	(no 'cole')
yerro	(no 'erro')	*yerre*	(no 'erre')
aprieto	(no 'apreto')	apriete	(no 'aprete')
engrueso	(no 'engroso')	engruese	(no 'engrose')
ruedo	(no 'rodo')	*ruede*	(no 'rode')

Imperativo

cuela	(no 'cola')
yerra	(no 'erra')
aprieta	(no 'apreta')
engruesa	(no 'engrosa')
rueda	(no 'roda')

Nótese: la segunda y tercera persona del plural *no* diptongan: colamos, coláis, etc. (no está acentuada esa sílaba de la raíz).

hervir: se conjuga como 'sentir' (la 'e' de la raíz se transforma en 'ie' o 'i'): hiervo (no 'hirvo'), hirvamos (no 'hervamos').

morir: se conjuga como 'dormir' (la 'o' de la raíz se transforma en 'ue' o 'u': muero (no 'moro'), muramos (no 'muéramos').

satisfacer: se conjuga como 'hacer': satisfice (no 'satisfací), satisficieron (no 'satisfacieron'), satisfará (no 'satisfacerá')

prever: se conjuga como 'ver': preví (no 'preveí'). No se debe confundir con *proveer* que es regular: proveo, proveí.

Se *deben respetar* las irregularidades en la raíz y en la desinencia de los verbos terminados en —*ducir*:
conduje (no 'conduji' o 'conduci')
condujera (no 'condujiera' o 'conduciera')

Se deben respetar las irregularidades del presente, pretérito y futuro:
quepo (no 'cabo') cupe (no 'cabí')
cabré (no 'caberé')

—Verbos *regulares* que se confunden con irregulares:

esconder, enredar

No diptongan: enredo (no 'enriedo'), escondo (no 'escuendo')

deber / *doler* — Futuro y potencial son *regulares*:
deberé (no 'debré'), debería (no 'debría')
dolerá (no 'doldrá'), dolería (no 'doldría')

—Confusiones provocadas por la contaminación de unos verbos con otros o entre personas o tiempos del mismo verbo:

dé (no 'dea') / *esté* (no 'estea') — Se confunden con el subjuntivo del verbo 'ser' (sea).

haya (no 'haiga') — Se confunden con el subjuntivo de otros verbos: 'caer' (caiga), 'traer' (traiga)

dijeron (no 'dijieron') / *trajeron* (no 'trajieron') — Se confunden con verbos regulares de la 2ª ó 3ª conjugación: 'partir' (partieron), 'temer' (temieron).

queramos (no 'querramos') — Se asimila la '—rr—' del futuro (querremos) y del potencial (querríamos) al subjuntivo.

traía (no 'traíba') / *venía* (no 'veniba') — La desinencia '—ba' de 'amaba', 'iba' se propaga a verbos en '—er', '—ir'.

•*En los adjetivos*

malévolo (no 'malevolente')
benévolo (no 'benevolente')

•*En los adverbios*

Como adverbios son *invariables*. Hay quien los confunde con los adjetivos que concuerdan con el sustantivo al cual modifican.

Debemos evitar esa confusión:

Está medio loca.
adv.
(y no: Está 'media' loca) (cf. la media hora)
adj.
Vinieron de puro envidiosos. (cf. cigarros puros).
adv. adj.
Son los que mejor entonan. (cf. los mejores alumnos)
adv. adj.
Son los que peor visten. (cf. los peores hoteles)
adv. adj.

•*Relacionado con el género*

Recordemos el género de algunos vocablos que no siempre son bien empleados: [9]

[9] En los diccionarios, junto a la palabra se encuentra una abreviatura que indica el género: f. (femenino), m. (masculino); com. (común), amb. (ambiguo).

—Son *femeninos*
apendicitis
picazón
comezón
col
coliflor
sartén

—Son *masculinos*
apéndice
caparazón
cortaplumas
tragaluz
trasluz

'dínamo': en los diccionarios figura como fem.; pero el uso generalizado en *nuestro país* es masculino
'armazón': hay oscilaciones entre el masculino y el femenino

—Son *ambiguos* (aceptan indistintamente los dos géneros):
tilde: 'el tilde', 'la tilde'
azúcar: 'el azúcar', 'la azúcar'
mar: 'el mar', 'la mar'

—Son vocablos *comunes* (el género no es libre, depende de la realidad a la que se aluda)
cliente: 'el cliente' (varón), 'la cliente' (mujer)
violinista: 'el violinista' (varón), 'la violinista' (mujer)

—Existen algunos usos vacilantes:
'la elefante', 'la elefanta'
'la regente', 'la regenta'

•*Relacionado con el número*

Tengamos presente cómo forman el plural ciertos términos que en ciertos ámbitos se usan de otro modo.

Singular	*Plural*	
café	cafés	
té	tes	
pie	pies	(no 'pieses')
sofá	sofás	
lord	lores	(pierde la 'd')
rubí	rubís	
	rubíes	
maní	manís	(no 'manises')
	manies	
alelí	alelís	
	alelíes	
maravedí	maravedís	
	maravedíes	
	maravedíses	(único vocablo que admite plural en —ses)

—Los nombres de letras *tienen plural*

Singular	*Plural*
a	aes
o	oes

etc.

—Los sustantivos numerales *también* ofrecen la variación singular/plural

dos ——→ dos*es*
doce ——→ doc*es*
tres ——→ tres*es*
trece ——→ trec*es*
cuatro ——→ cuatr*os*

—Los vocablos no agudos terminados en 's' o 'x' son *invariables*

la dosis ——→ las dosis
el tórax ——→ los tór*ax*

—Las palabras compuestas siguen distintas normas:

Singular	*Plural*	
casaquinta	casa*s*quintas	Plural en los dos componentes
ricohombre	rico*s*hombre*s*	
guardarropa	guardarropa*s*	Plural en el último componente
cualquiera	cuale*s*quiera	Plural en el primer componente
quienquiera	quiene*s*quiera	
paraguas	los paraguas	Son *invariables*. Hay quienes suelen quitarle la 's' cuando quieren designar el singular.
sacacorchos	los sacacorchos	
abrelatas	los abrelatas	

—Hay objetos de forma simétrica que pueden ser designados tanto en singular como en plural:

el pantalón o los pantalones
la bombacha o las bombachas
la tijera o las tijeras
la tenaza o las tenazas

1.1.3 Aspecto sintáctico

*En los verbos

—El *voseo* (que sustituyó 'vos' por 'tú' en la lengua familiar) provocó variaciones en los acentos de los verbos:

Pres. Ind.: 'vos tem*és*' en lugar de 'tú temes'
'vos am*ás*' en lugar de 'tú am*as*'
'amá vos' en lugar de 'ama tú'
'temé vos' en lugar de 'teme tú'

La lengua oral familiar escolarizada *acepta* estas formas en indicativo e imperativo, pero *rechaza* el cambio de acento en el subjuntivo, prefiriendo conservar la forma verbal que coincide con 'tú' ('ames' y no 'amés')

—Correlación de tiempos verbales

De un verbo principal en *pretérito no puede depender un presente*, si con este último nos referimos a *acción pasada*:

Me *pidió* que anoche *cantara* (y no 'Me pidió que cante')

Me *ordenaron* que enseguida le *dijera* (y no 'Me ordenaron que le diga')

Pero si nos referimos a *acción presente o futura*, la construcción es válida:

Me pidió que ahora (o esta noche) *cante* en el club

Debemos reparar en este error que nuestros chicos cometen a menudo cuando conversan o cuando escriben, en clase.

—Régimen de algunos verbos

decir / *esperar* + *'que...'*
- Me dijo *que* salía. No "Me dijo *de que* salía".)
- Espero *que* termines. (No "Espero *de que* termines".)

ir + *a casa de...* / *a ver a...*
- Voy *a casa del* carpintero. o Voy *a ver al* carpintero. (No "Voy *del* carpintero".)

sentarse → *a*
- Sentarse a la mesa. (No "Sentarse *en* la mesa", salvo que queramos decir que nos sentamos encima de ella.

quedamos → *en que*
- Quedamos *en que* lo harías. (No "Quedamos *de que* lo harías".)

acordarse + *de que* pero *recordar* + *que*
- Acuérdate *de que* debes venir. No "Acuérdate *que* debes..."
- Recuerda *que* mañana es la reunión. (No "Recuerda *de que* mañana...")

escapar + *de* aunque también se lee y se oye *escapar* + *a*
- Escapó *de* la cárcel. Pero también: Escapa *a* nuestras fuerzas.

—Verbos transitivos seguidos de complemento directo: [10]

+ *a*
- Quiero *a* mis hijos.
- Temes *a* la muerte.

Cuando se refiere a personas (1er. ej.) o cosas personificadas (2º ej.).

sin *a*
- Dame el lápiz.
- Busco secretaria.

Si se trata de cosas no personificadas (1er. ej. o personas no individualizadas (2º ej.). Cf.: "Busco *a* tu secretaria", lleva *a* porque se individualiza a la persona.

[10] Recordemos que esta regla se suspende cuando al complemento directo sigue un complemento indirecto que también comienza con "a": "Presentó sus hijos a la directora". Si quitamos el complemento indirecto debemos decir: "Presentó *a* sus hijos".

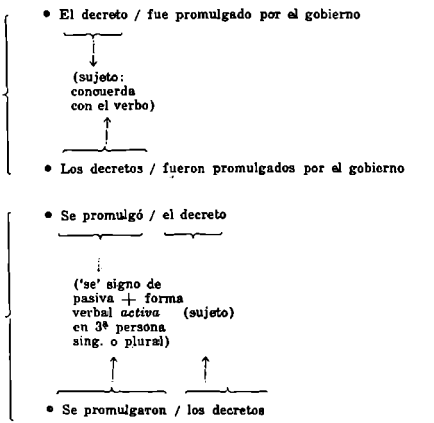
haber / *hacer*

- *Hay* muchos alumnos nuevos.
- *Hubo* lindos días.
- *Hizo* calor.

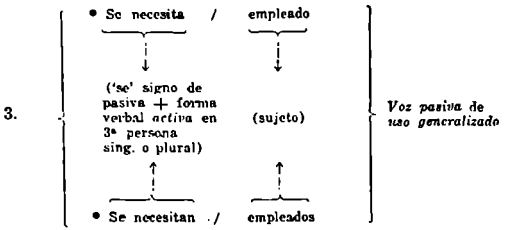
Como impersonales (sin sujeto) *deben usarse únicamente* en 3ª persona del singular. La forma sustantiva que los acompaña no se siente como sujeto sino como complemento directo (Hubo lindos días" = "*Los* hubo"), que por tanto *no* concuerdan con el verbo. Pero quizá debamos admitir que en zonas linderas con Chile (especialmente Cuyo), se haya generalizado la personalización de esos verbos.

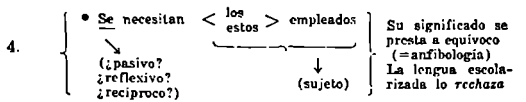
—*Verbos con 'se' pasivo e impersonal*

En español existen dos fórmulas de *voz pasiva* de *uso generalizado*

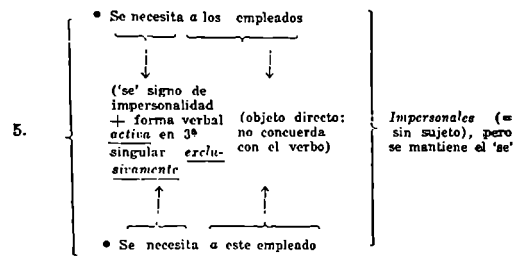


Desglosemos de la 2ª (que es la que lleva 'se') nuevos ejemplos:





En cambio:



¿Cuál es la razón *semántica* que justifica esta clasificación?

El ejemplo 2: se refiere a cosa
" " 3: se refiere a persona(s) *no* especificada(s)
} *No* crean anfibología: *admiten pasiva con 'se'*

4 se refieren a persona(s)
:
5 especificada(s)
} La pasiva con 'se' crea anfibología: debe ir en *impersonal* (si se quiere mantener el 'se')

Como conclusión la regla sería: la pasiva con 'se' *no* es po-

sible si nos referimos a personas determinadas, porque crea anfibología (= equívoco).

•*En determinadas formas verbales: el gerundio:*

Trabajamos aquí con el gerundio
en función → *adverbial* (modifica a un verbo)
↘ *adjetiva* (modifica a un sustantivo)

a) La lengua escolarizada suele aceptar el *gerundio adverbial* cuando indica *simultaneidad* o *anterioridad* a la acción del verbo principal. Si indica posterioridad lo rechaza.

"Cenaba leyendo el diario". ——→	acción simultánea.	sí
"Jugando al polo se fracturó un pie". ——→	acción anterior.	sí
"Gritó, oyéndose sus quejas desde muy lejos". ——→	acción posterior.	no

Sin embargo, pareciera estar generalizado también el uso del gerundio de posterioridad. Es un problema abierto y no debemos imponer artificialmente la solución académica que aprendimos en la escuela.[11]

b) *Gerundio adjetivo*: se generalizó su uso para cuando indica un *proceso perceptible sensorialmente*:

Hombres trabajando.
Se ve una mujer planchando ropa.

pero *rechaza* los otros usos, p. ej.:

Cajón conteniendo manzanas.
Ley prohibiendo...
Decreto disponiendo...

•*En los sustantivos*

—Los sustantivos femeninos que empiezan con *a* acentuada, si van precedidos *inmediatamente* por un artículo o por el adjetivo 'una' piden *el* y *un* en lugar de la y una para evitar el choque de las dos aes. } el agua, un agua / el ave, un ave / el arma, un arma / *Excepciones*: *la* hache, *la* a, *La* Haya.

Nótese: la regla anterior no rige cuando el artículo *no precede inmediatamente* al sustantivo: *la* enorme ave, y tampoco cuando lo precede un adjetivo que no sea una, aunque éste termine con *a*: antigua arma, esta agua.

[11] Ver O. M. Badía Margarit, *El gerundio de posterioridad* (en *Presente y futuro de la lengua española*, Madrid, 1964, vol. II, pág. 287 y ss.).

—No confundamos *por* con *a* { Es un asunto *por* tratar. (*No* es un asunto *a* tratar). Problemas *por* resolver.

•*Régimen de algunos adjetivos*

distinto ↘ / *diferente* ↗ de (+sust.) { Eres distinto *de* tu hermano. (Mejor que Eres distinto *a* tu...) Eres diferente *de* tu hermano. (Mejor que Eres diferente *a* tu...)

temeroso → *de* (+sust.) { Estaba temeroso *del* resultado. (No ...temeroso *al*...) Estaba temeroso *de* que lo reconocieran. (No... temeroso *que* lo...)

de (+sust.) { Estamos seguros de todo. (No Estamos seguros *a* todo). Pero: Estamos seguros < de que / que > vendrá

indiferente → *a* (+sust.) { Te muestras indiferente *a todo*. (No 'Te muestras indiferente *de* todo'.)

•*En los artículos*

la María / el Negro } Este uso se da únicamente en la lengua familiar, y en Buenos Aires, al menos, ya lo está rechazando la lengua escolarizada.

•*En los adverbios*

el uso más castizo lo emplea sólo con participios (recién terminado, recién adquirido). Pero en el Río de la Plata se lo emplea también delante o detrás de verbos (Partió recién, Recién me habló). *Este uso lo* rechaza la *lengua escrita* escolarizada y propone reemplazarlo por 'recientemente'. (Partió recientemente, Recientemente me habló). No así en l. oral.

No admiten la combinación con *de*:

Nos quedamos *abajo*	pero *Nos quedamos debajo* del camión.
Corre atrás	pero Corre *detrás del* caballo.
Viene adelante	pero Viene *delante de* la bandera.

tanto { Tanto es así que regaló sus libros. (No 'Tan es así que...') } *No se apocopa* delante de verbo.

más: cuando funciona como adjetivo modificando a nadie o a nada, la lengua general prefiere posponerlo (No entró nadie más, No quiero nada más). Pero hay usos regionales de gran arraigo en América que tienden a enfatizar la negación (más nadie, más nada).

cerca de *mí* (mejor que cerca mío)
enfrente de *nosotros* (mejor que enfrente nuestro).
} Se prefiere *no* agregar posesivos a los adverbios.

•*En los subordinantes*

El *si* condicional rige indicativo o subjuntivo. *Nunca* potencial.
} Si *llueve*, no iré
Si *hablaras* lentamente, entendería lo que dices. (No Si *hablarías*...)

Las *preposiciones* no admiten el pronombre personal sujeto (yo, tú, él): se emplean con los casos terminales del pronombre personal (mí, ti, sí).
} Se puso a pensar en sí mismo.
(Y no: Se puso a pensar en él mismo).

de acuerdo → *con*
} La lengua escolarizada propone:
De acuerdo *con* lo establecido.
Pero el uso de 'de acuerdo' '*a*' está cada vez más extendido.

desde mi punto de vista (no '*bajo* mi punto de vista')

sobre esta base (no 'bajo esta base')

•*En los pronombres*

No debe emplearse el reflexivo en 3ª persona aplicado a otras personas.
} Volví en *mí* (No Volví en *sí*)
Volviste en *ti*. (No Volviste en *sí*)

Evitar la confusión en la combinación incorrecta de tú y vos.
} *Eres* rebelde, pero *te* dominaré; o *sois* rebelde, pero *os* dominaré.
(No *Sois* rebelde, pero *te* dominaré, pues mezclamos la 2ª plural con la 2ª singular.)

1.1.4 ASPECTO LÉXICO

•*Voseo:*

La sustitución de "vos" por "tú" (que también se da en otros lugares de América) se generalizó en la lengua oral del país. Uso corriente en la lengua familiar (para las cartas, ver CAP. ONCE, 3).

- Vocablos españoles con una nueva acepción:

flete (= buen caballo)
rancho (= casa de pobre y también sombrero de paja)
vereda (= acera)
¡cómo no! (= sí)

} Se han generalizado. Cf.: "bronca" (= "rabia" "tirria") que la lengua escolarizada rechaza.

- Vocablos de creación local:

atorrante (= vagabundo) } Se generalizó su uso en lengua oral.

- Vocablos producidos por imitación de usos extranjeros (barbarismos):

trivialidad (no banalidad)
notable (no remarcable)
parisiense (no parisién)
autenticar (no autentificar)
proveer, abastecer (no munir)
aceptable (no pasable)

} La lengua escolarizada rechaza, por el momento, estos galicismos (= uso francés)

gripe (no 'influenza'): italianismo } *No los acepta* el código escolarizado.

- Vocablos usados indebidamente:

Sustantivos

carátula (= careta, mascara) no es sinónimo de portada (de un libro, revista).

dintel no puede ser empleado como sinónimo de umbral pues es su antónimo.

Adjetivos

desapercibido (= desprevenido, mal preparado) *no* debe emplearse como sinónimo de inadvertido, no ser percibido.

inconsútil (= sin costura) no relacionarlo con 'sutil'.

caliginoso (= oscuro, denso) no se lo debe relacionar con cal.

cerúleo (= azulado) *no* debe relacionárselo con cera.

Verbos

reasumir (= volver a asumir) *no* debe confundirse con resumir.

enervar (= debilitar, quitar las fuerzas) *no* puede emplearse como sinónimo de excitar. Es su antónimo.

Adverbios o formas adverbiales

casualmente (= por casualidad) *no* debe ser empleado por precisamente. (Casualmente lo vi = por casualidad lo vi).

despacio (= lentamente) *no* lo empleemos como sinónimo de quedo, en voz baja. (Conversaban despacio = con lentitud).

hoy: hace referencia al día que vivimos y *no* a un momento de él: Hace un momento (o esta mañana) cuando te esperaba... No: Hoy, cuando te esperaba...

de vuelta (= de retorno, de regreso) y no de nuevo: Lo traeremos de vuelta el mes próximo (= de regreso).

desde ya: uso muy extendido en el Río de la Plata con el significado de desde luego. La Lengua escolarizada todavía lo rechaza.

EJERCITACIÓN

1. a) Completar las oraciones siguientes empleando las formas verbales cuyas características se proponen entre paréntesis, y de acuerdo con la norma escolarizada:

Mientras vos preparás el paquete, María ..... el hilo.
(Verbo *desenredar*: 3ª pers., sing., presente, modo indicativo)

El quiere que yo ..... las figuritas dentro de la cartera.
(Verbo *esconder*: 1ª pers., sing., presente, modo subjuntivo)

¡Uy! ¡ya! ..... la leche!
(Verbo *hervir*: 3ª pers., sing., presente, modo indicativo)

No me parece nada extraño que ellos..... el camino.
(Verbo *errar*: 3ª pers., plural, presente, modo subjuntivo)

¿Por qué ..... le tapa de ese modo?
(Verbo *apretar*: 3ª pers., plural, presente, modo indicativo)

Decile a tu hermana que ..... el té.
(Verbo *colar*: 3ª pers., sing., presente, modo subjuntivo)

b) Comparar las formas conjugadas con los infinitivos y anotar las diferencias:

c) Determinar cuáles son los verbos *regulares* y cuáles los *irregulares*.

2.— Redactar nuevamente las siguientes oraciones modificando las formas verbales de acuerdo con las indicaciones dadas entre paréntesis:

Este armario no *cabe* en la pieza.	(reemplazar por la 3ª pers., sing., pretérito indefinido, modo indicativo)
Los premios *satisficieron* a los competidores	(reemplazar por 3ª pers., plural, futuro imperfecto, modo indicativo)
¿Yo *debo* venir?	(reemplazar por 1ª pers., sing., futuro imperfecto, modo indicativo)

3. a) Entre todos redactemos un párrafo en el que aparezca el vocablo 'medio' en función *adverbial*, y 'puro' en función *adjetiva;* b) ahora redactar otro contexto en el que 'medio' esté funcionando como *adjetivo* y 'puro' como *adverbio*.

4.— Colocar 'el' o 'la' según el género del sustantivo (si alguno acepta indistintamente los dos géneros colocar ambas formas):

apendicitis	.....tilde
cortaplumas	..... calor
sartén	.....apóndice
azúcar	picazón

5.— Escribir el *plural* de los vocablos siguientes:

café	sofá
dos	pie
casaquinta	cualquiera
a	diez
maní	i

6.— Redactar textos en los que aparezcan en *plural* las siguientes palabras:

carácter	análisis
tórax	álbum
régimen	parranguas
táctil	té

7. a) Propongamos la redacción de un *diálogo* (que contenga verbos en *presente*) entre dos alumnos que empleen el 'vos' en su trato; b) transcribamos ese diálogo en el pizarrón; c) volvamos a redactar el mismo diálogo pero ahora imaginando que quienes dialogan son dos chicos españoles o peruanos que usan el 'tú'; d) comentar las variaciones que se observan *en los verbos en 2ª persona.*

8.— Transcribir en la pizarra alguna de las composiciones que equivoque la *correlación de tiempos verbales; primero,* subrayamos los errores y luego, entre todos, proponemos las soluciones.

9.— Emplear en contextos los siguientes adjetivos *seguidos de complementos*

diferente temeroso indiferente distinto

10.— Utilizar los giros siguientes en oraciones y explicar en cada caso su diverso significado:

sentarse *a* la mesa sentarse *en* la mesa

11.— Completar en cada caso con la forma que corresponda:

adelante
delante
atrás
detrás
abajo
debajo

No queda nadie ..... Todos vienen de mí, salvo Juan que se quedó descansando ..... de un árbol.

12.—Propongamos temas de redacción (que presenten dificultades gramaticales) del tipo de los que siguen: [12]

Si usted supiera, señorita...
Si nosotros quisiéramos...
Y si yo lo trajera...
A vos no te gustaría...
Yo lo llevaría, pero...
¿Cuándo saldríamos...?

13.— a) Definir con ayuda del diccionario los vocablos que siguen:

carátula	dintel	casualmente	tráfico
desapercibido	enervar	tránsito	despacio

b) ahora que estamos seguros de su significado, usemos esas palabras en oraciones.

14.—Confeccionar entre todos un *fichero* donde vayamos registrando el uso de las formas propuestas en el § 1.1 de este capítulo (se pegarán recortes de diarios, revistas y se transcribirán párrafos de libros o conversaciones oídas en la calle, en la radio, en la televisión). Periódicamente (dos veces por mes, por ejemplo) se trabajará con ese material discerniendo si el uso de un verbo, el significado de un sustantivo, el régimen de un adjetivo, etc., es acertado en el contexto que lo incluye.

1.1.1 *La ortografía: ¿un factor de discriminación sociocultural?*

Aquí nos enfrentamos con un nuevo desajuste: todos sabemos que en el *aprendizaje de la lengua*, de las seis direcciones que conforman su campo (expresión oral y escrita, iniciación literaria, vocabulario, ortografía, lectura, gramática) las primeras son *ejes*, mientras que los restantes son sólo *instrumentales* que colaboran y capacitan para el logro de aquéllas; sin embargo en nuestro contexto diario ¿no es a menudo, el *dominio de lo ortográfico* el que opera como un discriminador sociocultural que regula —entre otras cosas— la obtención de determinado tipo de empleo o la posibilidad de ingresar a un nivel superior de la enseñanza? La situación se da de hecho: la ortografía es un aspecto instrumental, secundario, pero en ciertos ámbitos de lo social se transforma en una tarjeta de presentación que es necesario tener si uno quiere desempeñarse en ellos. Teniendo en cuenta este planteo, delimitemos el problema: la *ortografía* pertenece al ámbito del código escolarizado; por lo tanto, *le corresponde a la escuela resolver ese desequilibrio*

[12] Ver M. Salotti, C. Tobar García, o.c.

asumiendo que es competencia suya, sobre todo en el nivel primario:

a. trabajar lo ortográfico con metodología variada y atrayente *en todos los grados*, hasta que el niño logre el *dominio* del código gráfico en el *vocabulario de uso* (de acuerdo con su medio, con su edad y con sus necesidades de expresión); y
b. favorecer el desarrollo de habilidades y la formación de hábitos que lo instrumenten para resolver lo ortográfico por sí mismo una vez que haya egresado de séptimo grado.

Con el logro de estos dos objetivos se anularía parte del cuestionamiento inicial. El resto de ese cuestionamiento (qué sucede con aquellos que por diferentes razones no adquieren el código escolarizado) excede la problemática de esta obra; pues compete a los proyectos de alfabetización que debe programar la política educacional nacional.

1.1.1.1 *Causas de la disortografía*

La crisis de la ortografía es un fenómeno general en el mundo de hoy y no sólo nuestro. Cuando Pierre Burney [13] se ocupó no hace mucho del problema ateniéndose al caso de Francia, esbozó un cuadro de causas para esa crisis, que coinciden bastante con las que creemos reconocer en la Argentina:

1.1.1.1.1 *Causas pedagógicas*

a. La falta de continuidad en 2º grado del método de lecto-escritura que se practica en 1º.
b. La poca importancia que le dan algunos de nuestros colegas a la motivación de lo ortográfico tal vez por reacción contra ese viejo concepto (que aún hoy se oye) de que "los chicos deben ir a la escuela a escribir y a estudiar, no a charlar".
c. Los ejercicios que incluyen reglas ortográficas con demasiadas excepciones (p. ej.: "los verbos terminados en 'ciar' llevan *c*, salvo: 'ansiar', 'lisiar', 'extasiar', 'anestesiar').
d. El trabajo con parónimos donde se presentan largas listas enfrentadas de vocablos ('hierba' / 'hierva', 'ciervo' 'siervo') y que muy pronto se confunden.
e. La lamentable postergación que se ha hecho, en estos últimos años, del ejercicio de lectura en clase, sobre todo la lectura en alta voz: nos preguntamos si la anti-

[13] P. Burney: *L'orthographe*, París, 1955.

gua 'práctica de lectura' que aplicaba la pedagogía tradicional (una hora de ejercitación *diaria*, incluidos los comentarios a lo leído), no fue el factor más importante de afianzamiento ortográfico hasta nuestra generación; a los que cuestionan sobre el poco atractivo de esos métodos, les respondemos que el primer secreto de todo éxito didáctico reside en una ingeniosa incentivación de las tareas: sin *incentivación* no hay aprendizaje, y puede haberlo en cambio aunque los principios metodológicos aplicados no sean siempre los de última hora.

f. En el ciclo medio, la pérdida de rigor en la planificación de clases sistemáticas de ortografía.

1.1.1.1.2 *Causas psicopedagógicas*

En nuestra organización educativa aún no nos hemos convencido de la imprescindible necesidad de programar la *escolaridad obligatoria* desde el Jardín de Infantes. Nuestra experiencia nos ha demostrado que en el ciclo preescolar se comienzan a desarrollar en el chico —en forma orientada— una serie de capacidades que luego, en primer grado, favorecen la adquisición de la lecto-escritura, la iniciación al cálculo y facilitan en los grados subsiguientes la adquisición de la ortografía.

Mientras no exista a nivel oficial —en forma extendida— una articulación entre el ciclo preescolar y la escuela primaria, será tarea del maestro de primer grado preparar ejercicios para entrenar a sus chicos en el desarrollo de los siguientes factores: [14]

a. motricidad;
b. agudeza visual y auditiva;
c. esquema corporal;
d. estructuración espacial:
   —lateralidad
   —orientación (izquierda / derecha, arriba / abajo, detrás / delante, etc.);
e. estructuración temporal;
f. función simbólica;
g. lenguaje.

Con este entrenamiento evitará tropiezos posteriores frente a la *lectura* y frente al *dominio ortográfico*.

[14] Dos obras que pueden orientar sobre este tema —entre la vasta bibliografía que existe—: J. Simon, *Sicopedagogía de la ortografía*, Bs. Aires, 1968; A. Jadoulle: *Aprendizaje de la lectura y dislexia*, Bs. Aires, 1966.

1.1.1.1.3 *Causas psicológicas*

No es de nuestra competencia entrar en las causales de orden psicológico que diferencian unas individualidades de otras. En la deficiencia ortográfica puede haber motivaciones psicopatológicas (fallas en la adquisición de los factores antes enunciados) que sólo se corrigen con métodos especiales. El docente debe asesorarse bien y estar prevenido para evitar equívocos lamentables.

Las perturbaciones afectivas, aun las ocasionales, pueden reflejarse en una baja en el rendimiento ortográfico habitual de un alumno: es frecuente el caso en las crisis orgánicas de la pubertad, y el profesor debe ser ante todo comprensivo frente a esas situaciones. A veces, como advierte Jean Simon, es el texto mismo de un dictado poco propicio el que se presta, por su contenido, a que la fantasía del muchacho divague llevándole a cambiar las palabras mismas que le están dictando.

1.1.1.1.4 *Causas de tipo cultural o pedagógico social*

a. La dispersión de la vida contemporánea, que arrastra a veces a pasar por encima de las cosas sin alcanzar a aprehender bien sus aspectos formales.
b. La tolerancia con que en muchas escuelas de magisterio se extienden certificados a alumnos que *no han logrado dominar su ortografía en el momento de egresar* (junto con otras deficiencias básicas: ¿pero no advierten las autoridades que la clave de toda reforma educativa está en la calidad de los maestros, y que toda reforma que no empiece por ahí se precipita en el vacío?).
c. La vanidad enciclopédica de nuestros planes de estudios, sobre todo en la escuela secundaria, que impiden el desarrollo en profundidad de cada problema; etc.

Un atenuante a todo esto: a veces es cierto que algunos docentes exigen de sus alumnos un nivel ortográfico propio de etapas superiores de la enseñanza: ése es un error que vicia toda evaluación de resultados. En general, podemos darnos por satisfechos si al egresar de 7º grado, nuestros chicos dominan la ortografía del vocabulario *corriente* en el idioma (podrán vacilar entre "exhaustivo" y 'exaustivo', pero no entre "ojo" y 'hojo', "he venido" y 'e benido'; deberán emplear adecuadamente sus reglas de acentuación, su diéresis, la puntualización —tan descuidada, y por culpa nuestra—, el uso de mayúsculas...). Los ciclos siguientes afianzarán ese relativo dominio, pero sólo podrán hacerlo si la etapa anterior está cabalmente cum-

plida: nos consta en cambio, por nuestra larga experiencia docente, que en 1er. año de Castellano, hay una gran proporción de alumnos que ignoran totalmente el empleo de signos de interrogación y exclamación, o los confunden. La psicología ha probado que los adolescentes mantienen una flexibilidad apta para el aprendizaje ortográfico, hasta el límite entre 2º y 3er. años; después resulta particularmente difícil: la conclusión es que debemos fijarnos como *tope* para el proceso de esta enseñanza, el 2º año del secundario.[15]

1.1.1.2 *Los métodos*

Se sobreentiende como ya dijimos que su éxito se apoya en una adecuada motivación. Si el alumno *necesita* alcanzar una buena ortografía se esforzará por alcanzarla. Hacerlos intervenir en el periódico del aula, o en la cartelera del colegio por ejemplo, es un modo de provocar esa necesidad: lo que tiene difusión pública provoca automáticamente el prurito de una cuidadosa presentación formal. Según las conocidas experiencias de la infatigable Martha Salotti,[16] la lectura en alta voz por el maestro, del trabajo mal puntuado (si esa lectura refleja por la entonación la torpe puntuación) provocará en el muchacho una conciencia mayor de ese aspecto de la ortografía, porque *él siempre quiere ser entendido.*

1.1.1.2.1 *Análisis de estructuras fónicas y gráficas*

Todo método de lecto-escritura abarca dos años: el alumno logra el dominio del código gráfico básico al finalizar 2º grado. Hasta ese momento el chico yerra más por inseguridad o por desconocimiento del código que por confusión de un signo por otro. Por eso proponemos aquí un método que complete el análisis de estructuras fónicas y gráficas comenzado en primer grado: el juego de la 'fuga de carteles' [17]

El caballo está mojado.	Allí hay un circo.
El cabello está mojado.	Allí hay un cerco.

Cada oración llena un cartel. El maestro muestra uno de

[15] Ya en V. Mercante, *Psicología y cultivo de la aptitud ortográfica*, La Plata, s/a (1906).

[16] M. Salotti y C. Tobar García: o. c.. pp. 100 y ss.

[17] J. Simon (o.c.) ha experimentado con este método, y entre nosotros se intentó su divulgación en una obra (de alcances más amplios que el ortográfico), que no alcanzó difusión porque ni siquiera fue publicada a pesar de haberse hecho por encargo de una institución oficial y por investigadores responsables: *Lingüística y enseñanza de la lengua*, informe presentado al Mo. de Educación de la Provincia de Buenos Aires y dirigido por C. H. Balmori, La Plata, 1961.

la serie y después lo esconde, enseguida el otro. Los alumnos deben repetir lo que dice cada cartel en el orden en que fueron presentados (ejercitación 'visual' y 'fónica'). Luego copian las dos oraciones marcando las palabras que tienen estructuras parecidas (ejercitación motriz). Por último, emplean esas palabras en contextos nuevos (ejercitación del aspecto gnósico). Si fuera necesario un mayor análisis se separan esas palabras en sílabas y en letras.

El mismo recurso se puede utilizar con *palabras sueltas*, que luego emplearán en oraciones; y con *sílabas*, con las que formarán palabras:

PELUDO	RAMO	PESADO	SALUDO
PELADO	REMO	PISADO	SALIDA
		PASADO	SALADO

PALOTE	ABARCAR	ENTERO	TROMPO	BLANCO
PELOTA	ACABAR	ETERNO	PRONTO	BALCÓN

BRA	DRO	PEI	CUI	PAI	CEI	GÜI	GÜE	PLA	COR
BAR	DOR	PIE	CIU	PIA	CIE	GUI	GUE	PAL	CRO

(Nótese: las sílabas que se propongan tienen que ser sílabas con las cuales sea posible formar palabras.)

1.1.1.2.2 *Ejercitación de un repertorio básico*

La sistematización de este método es un trabajo conjunto realizado con la profesora María del Carmen Frangi.[18] Surgió como una necesidad ante las distintas dificultades que nuestros alumnos nos mostraban en sus trabajos escritos desde 2º grado hasta 2º año del ciclo básico.

1.1.1.2.2.1 *Datos teóricos*

I) Nuestro punto de partida fue una experiencia realizada en España por Nieves García Hoz.[19] Luego la completamos con los planteos de otros aportes sobre el tema[20] y con los datos que recogimos en nuestra tarea docente a nivel primario y secundario. Además de los muy buenos resultados obtenidos el

[18] Se viene practicando desde 1970 en escuelas primarias y secundarias de la Capital Federal y provincias de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén

[19] N. García Hoz: *La enseñanza sistemática de la ortografía*, Madrid, 1963.

[20] J. Simon o.c.; A. Sabugo Pintor: *Didáctica de la ortografía*, León, 1968; P. Ojeda, *Enseñanza y ejercitación de la ortografía*, Rosario, 1972; O. Combetta: *Ortografía. Aprendizaje por medios audiovisuales y su evaluación por pruebas objetivas*, Bs. As., 1967 y *Didáctica de la ortografía*, Bs. As., 1970; E. Danieri y F. Chica Salas, *Veinticinco ejercicios ortográficos* y *Veinte ejercicios ortográficos*, Bs. As. 1968.

método resulta eficaz porque: a) posibilita una experiencia *integral* y *graduada* para ser desarrollada a lo largo de toda la escuela primaria; b) ofrece una estructura *abierta* que admite cambiar, suprimir o modificar cualesquiera de las técnicas que incluye. Cada docente lo recreará de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo de alumnos con el que trabaje.

II) Partimos de dos opciones para ejercitar la escritura correcta de los vocablos: a) la *ortografía de reglas* y b) la *ortografía de uso* (=el vocabulario que no está incluido en las reglas ortográficas). En nuestra experiencia convinimos en considerar válidas las reglas que no presentaran excepciones y alguna otra que ofrecía una o dos excepciones como máximo.

III) Luego detallaremos el vocabulario y las reglas específicas para cada grado, pero tengamos en cuenta que eso deberá adecuarse al nivel ortográfico del grupo: si el maestro de 6º grado o el profesor de primer año detectan dificultades que debieron ser vencidas en años anteriores, deberá revisar las listas o las reglas precedentes a su nivel y ejercitarlas. Por otra parte, las listas presentadas para cada grado son listas abiertas que deberán completarse o simplificarse según cada caso.

IV) En el *ordenamiento gradual* que presentamos tenemos en cuenta dos factores: a) las *posibilidades* y las *necesidades ortográficas* de las distintas edades (respecto del vocabulario de uso); b) la *capacidad* y la *posibilidad* de *abstracción* (respecto del vocabulario de reglas). Todos sabemos que es alrededor de los 11 años cuando el chico es capaz de *comprender* y *formular* reglas generalizadoras, pues en esa edad se produce el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal o 'hipotético deductivo'.[21] Por ese motivo empezaron a trabajar con las reglas ortográficas *a partir de 5º grado.*

V) En *2º, 3º y 4º* se trabaja sólo el *vocabulario de uso* por *repertorio* agrupando las palabras que presentan una misma dificultad y ejercitándolas a través de todas las vías posibles: *visual, motriz, auditiva y conceptual.* En *5º, 6º y 7º* grados se continúa con la presentación del vocabulario de uso y se *agrega el vocabulario de reglas.*

1.1.1.2.2.2 *Metodología para ejercitar el vocabulario de uso* [22]

I. Al comenzar el año escolar se *dictan* todas las palabras correspondientes al nivel del grado y se *hace una estadística* de los errores.

[21] J. Piaget: *Seis estudios de psicología*, Barcelona, 1970.

[22] Nos orientamos especialmente con la obra ya citada de A. Sabugo Pintor.

II. Con cada agrupación de palabras se trabaja durante cinco días:

a. 1*er. día* (una hora de clase)

- El maestro presenta un grupo de palabras:[23] las *escribe* en el pizarrón (o en cartones) destacando con color la dificultad común
- Las *lee* en voz alta, lentamente, haciendo notar la pronunciación adecuada de cada una de ellas.
- *Se comenta* el significado de cada una y se emplean en contextos orales.
- Los alumnos las copian en sus carpetas destacando la dificultad. Luego redactan una definición que explique el significado de cada vocablo.

b. 2º, 3º y 4º (15 minutos cada día)

Se realiza el proceso de fijación por distintos medios:

—silabeo, deletreo;
—formación de familia de palabras;
—recorte de letras, sílabas, palabras (se sacan de diarios, revistas) para luego armar *rompecabezas;*
—elaboración de carteles;[24]
—resolución de tarjetas grupales o individuales;
—resolución de crucigramas;
—confección de tiras didácticas;
—elaboración de filminas para proyectar;
—redacción de contextos escritos;

y muchas otras actividades que el maestro creará respondiendo a los intereses de su grupo.[25]

c. 5º día (10 minutos)

Evaluación: el maestro dicta las palabras trabajadas durante los cuatro días anteriores.

[23] Ver en este mismo capítulo § 1.1.1.2.2.2.1.

[24] Ver especialmente para este tipo de actividades las obras ya citadas de P. Ojeda y O. Combetta.

[25] Más adelante mostramos algunas de las actividades creadas por colegas que intervienen en la experiencia.

III. El maestro evalúa los resultados: si aparecieran errores, incluirá la(s) palabra(s) equivocada(s) en una nueva lista hasta lograr la fijación de la escritura correcta.

IV. Una vez trabajados cuatro grupos de palabras, el maestro *selecciona* las más significativas de cada grupo y *elabora* con ellas un *texto simple*, con *unidad* para usarlo como *texto de dictado*.[26]

V. Todos estos pasos se repiten semanalmente, hasta el mes de julio. En este mes se *dictan* las palabras ejercitadas durante la primera mitad del año, y se *hace una estadística* de los errores.

VI. Durante la segunda mitad del año, repitiendo el procedimiento, se *trabaja* con el resto de los grupos previstos y se *acumulan* las palabras no fijadas de acuerdo con la evaluación de julio.

VII. A fin de año, el maestro *dicta* la totalidad de los vocablos, *hace la estadística* de los errores, *compara* el porcentaje entre la primera evaluación y esta última y *entrega* los resultados al maestro del grado siguiente.

1.1.1.2.2.1 *Listas graduadas del vocabulario de uso*

Algunas consideraciones para tener en cuenta:

a. Los vocablos están agrupados por dificultades comunes;
b. los grupos no están ordenados; cada docente *decide el orden* de acuerdo con las necesidades del grupo;
c. de cada grupo se deben seleccionar 5 ó 6 palabras para trabajar semanalmente;
d. *conviene dejar un período de tres a cuatro semanas* para presentar listas de vocabulario cuya dificultad puede ser motivo de confusión para los alumnos (por ej.: 'b' y 'v' o 'll' y 'y');
e. a partir de 4º grado *deben trabajarse las formas conjugadas* de los infinitivos que aparezcan en las listas.

SEGUNDO GRADO

(*Nótese*: la primera parte de esta lista debe trabajarse a comienzo de año pues tiene como objeto *repasar* los grupos de consonantes que no hayan quedado fijados en primer grado).

- carbón - cráneo
- barco - brazo
- cerca - crecer
- furgón - fruta
- felpudo - flecha
- bulto - blusa
- percha - precioso
- tarjeta - traje
- tarde - trapo

[26] Ver la metodología del *dictado* en este mismo cap. § 1.1.1.2.4.

- farmacia - frasco
- golpe - globo
- falta - flauta
- balde - blanco
- palmera - plato
- portón - pronto
- tercero - tren
- tornillo - trote
- falta - flan
- garganta - grande
- calma - clavo
- bolso - bloque
- pulga - pluma

b		*mb*		*j*
sábado	acabar	tambo	noviembre	jirafa
abuelo	dibujo	nombre	diciembre	jarrón
banco	caballo	cumbre	bombero	jilguero
abajo	bandera	sombrero	ambulancia	
trabajar	silbato			
caballero	lobo			
escribir	bien			
tabaco	deber			

ll		*se / si*		
calle	caballo	semilla	seda	septiembre
llorar	ellos	sencillo	semana	(o setiembre)
llamar	ellas	séptimo	señor	separar
medalla	lluvia	sexto	ser	silla
cebolla	servilleta	segundo	sentar	siete
semilla	silla	seis	señorita	silencio
caballero	cepillo	servilleta		

v		*ci*		*ce*
vino	viernes	cigüeña	cine	cera
vivir	nueve	ciego	cinturón	cerrar
dividir	avión	cielo	circo	ceniza
lluvia	verde	cinco	cien	cebolla
jueves	vapor	cincuenta	recibir	cepillo
verano				cerro

h		*g*	*güe / güi*	*y*
hijo	hueso	general	cigüeña	yerba
hermano	huevo	girasol	paragüero	yuyo
hora	hielo	gitana	agüita	arroyo
humo	helado	ángel	paragüita	payaso
		colegio		

mp		*gue / gui*		*q*
campo	limpiar	guerra	guiso	quiosco
siempre	compañero	guerrero	guirnalda	queso
campana	amplio	guinda	seguir	querer
		guitarra	jilguero	quema
				paquete
				esquina

rr		*r*	*z*
tierra	carro	regla	remo	toro
correo	corral	rosa	rojo	paraguas
carrera	carreta	roca	rana	verano
arreglar	perro	radio	rama	cara
terreno		romper	rueda	uno
		risa		hora
				carota

TERCER GRADO

v		*h*	*y*
viento	vida	hombre	mayo
vista	vía	hospital	mayor
ventana	venir	hoy	ayer
vacío	verdad	hierro	playa
venta	ciervo	harina	raya
		higuera	

b		*ll*	*mb*
bonito	árbol	llave	allá	hombre
bueno	abundar	llegar	detalle	cambiar
balcón	abandonar	taller	gallo	combate
bajo	gobierno	millón	pollo	bomba
baile	subir	orilla	gallina	embudo
boca	recibir	allí	callar	sombra
bolso	describir			timbre
barrio	alabar			cumbre

z	*c*	*g*	*mp*
zorzal	centro	acercar	generoso	comprar
zapallo	cigarrillo	círculo	genio	temprano
zócalo	ciudad	centavo	región	tiempo
izquierda	celoso	ciervo	página	simple
	cereza	conocer		compañía
	cebar	cocina		sombra
	cinta			

s	*cc*	*nv*	*j*
siesta	señalar	lección	invierno	jefe
sitio	seguro	calefacción	conversar	jinete
simple	seco		convento	traje
seguir	sentir			oveja
			|ají

rr	*-y*	*ct*
cerrar	arrastrar	rey	lectura
arroz	arriba	hoy	doctor
arrancar	marrón	muy	conductor
			eléctrico

CUARTO GRADO

b		*ll*	*s*
batalla	abarcar	llevar	zapatilla	zanahoria
banquete	prueba	llenar	zapallo	vez
buscar	aprobar	bello	desarrollar	voz
biblioteca	abundante	brillar	batalla	zapatilla
labor	saber	valle	orgullo	pez
rubio	barrer			

h			*mp*	*rr*
hablar	horno	hielo	limpieza	acarrear
historia	hélice	hierro	comparar	derramar
hoja	hermoso	¡ah!	comprometer	encerrar
humilde	hueco	¡eh!	composición	recorrer
hambre	hueso	¡oh!	cumplir	
hotel	huevo	¡bah!	completar	
			templo	
			empleo	

			nr	*lr / sr*
vivienda	vecino	valle	enredar	alrededor
vos	verdadero	suave	enredadera	Israel
voz	volver	esclavo	enriquecer	
visita	pavimento	automóvil	honrar	
ver	cultivo	joven		
victoria	llevar			

s	*y*	*ct*	*cc*
sinvergüenza	apoyar	espectáculo	acción
sierra	yema	perfecto	colección
significar	rayo	director	redacción
sincero	joya	acto	accidente
designar		nocturno	
		dictar	

c	*nv*	*j*	*p*
ceibo	envolver	ejército	gente
decir	convidar	tarjeta	gimnasia
ejercicio	envasar	ejercicio	urgente
hacer	inventar	sujetar	indígena
ejército	desenvolver		original
crecer			sargento
comercio			

mb
costumbre
miembro
rumbo
rombo
ambiente
embajada

QUINTO GRADO

h			
¡hola!	hacer	verdad	evitar
¡huy!	haber	voto	revivir
¡hurra!	habitación	venir	novedad
horario	hallar	vuelta	favor
hermosura	habitante	voluntad	saliva
hogar	hábil	vencer	
herida	alcohol		

cx		*c*	*ll*
explicar	examen	yeso	césped	maravilla
extraordinario	exterior	mayoría	certeza	fallecer
extender	extensión	ayudar	célebre	taller
excursión	extraño	pararrayo	circunstancia	ovillo
		paraguayo	*científico*	*muelle*

z	*g*	*s*	*b*
zapatear	gestión	dirigir	sensible	bienestar
zanja	girar	proteger	sílaba	beneficio
zurcir	imaginar	recoger	súbar	bordado
certeza	margen	agilidad	selva	sílaba
brazo	elegir	agencia	serranía	silbar
organizar	vigilar	elogio		robo
				libertad

ción			*co*
admiración	descripción	habitación	elección
imaginación	invención	aprobación	socción
condición	educación	creación	satisfacción
comunicación	ocupación	modificación	inyección
indicación	documentación	población	

x	*sión*	*gn*	*j*
aproximado	provisión	signo	reloj
texto	excursión	digno	joven
taxímetro	impresión		tejer
	ilusión		tejido
	extensión		

mn		
solemne	productor	conducta
alumno	aspecto	practicar
himno	electoral	actuar
columna	actual	

SEXTO GRADO

h	*b*	*ex*
hasta	hondo	beber	explicación	existir
hacia	héroe	banqueta	exceiente	expresar
horror	ahí	bendición	excepcional	exponer
honor	almohadón	barba	excesivo	extenso
hospital	ahorro	boletín	expediente	extremo
huir	ahora	rebelde	expectativa	
higiene		abierto		
		escoba		

cc		*v*	
dirección	vidrios	improvisar	favorecer
conducción	*valioso*	*conservar*	*grave*
acceder	variar	favorable	revisar
reaccionar	velar	privado	juventud
	verbo	convenir	atrever
	civil	reservar	(a) través

y	*ción*		*e*
ayuda	intervención	organización	máximo
yegua	*conservación*	*bendición*	*exacto*
suyo	derivación	asociación	próximo
tuyo	autorización	oración	éxito
	conjunción	preposición	

sión	*g*	*ll*	*j*
sesión	trágico	semilla	orujido
inversión	agitar	casilla	crujir
dimensión	vigente	cabello	bejer
ascensión	vigilante	bombilla	sujeto
ocasión	agilidad	villa	ejercer
	imagen		

-d
diez
paz
cruz
feliz
luz
sociedad
necesidad
ciudad
salud
seguridad
solicitud

SEPTIMO GRADO

h		*b*	*ll*
hundir	hablar	bodega	transcribir	mejilla
hígado	herencia	biografía	soberano	colmillo
hábito	horizonte	baúl	gobernar	vajilla
huracán	ahorcar	burbuja	suburbio	billete
herramienta	prohibir	microbio	fútbol	hallar
hispano	*adherir*	*cabaña*	club	
hoguera				

ex	*cc*	*sión*	*y*
expresión	extraviar	occidental	diversión	yegua
extranjero	excusar	perfeccionar	profesión	cónyuge
existencia	exposición	inspección	comprensión	hoyo
exceso	excelencia	instrucción	invasión	
examinar	exigir	producción	visión	

v			*ción*	
víspera	hervir	ferviente	observación	salvación
verbal	avanzar	negativo	excepción	generación
viaje	nervio	observar	explicación	atención
provincial	servir	vivir	combinación	posición
revisar	movimiento		revolución	

g	*j*	*z*	*-d*	
gigante	salvaje	zángano	actividad	verdad
regimiento	jerarquía	zancadilla	voluntad	unidad
margen	ejecutar	eficaz	conformidad	facultad
agenda	objetivo	capaz	actualidad	especialidad
ingeniero		juez	entidad	finalidad
afligir				

1.1.1.2.2.3 *Metodología para ejercitar el vocabulario de reglas*

En 5º, 6º y 7º grados el maestro *alterna* la ejercitación del vocabulario de uso con la ejercitación del vocabulario de reglas. Se sigue el mismo método que con el vocabulario de uso, pero luego que se haya fijado el grupo de palabras, *el alumno elabora y redacta* la regla que incluye a los vocablos trabajados.

1.1.1.2.2.3.1 *Las reglas ortográficas*

(Nótese: entre paréntesis consignamos los grados en los que trabajamos cada una de las reglas en nuestra experiencia.)

—Se escriben con b

- Todos los verbos que terminan en *-buir* ('contribuir') (6º y 7º grados)
- Las terminaciones: -aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban, del pretérito imperfecto, modo indicativo de los verbos de primera conjugación. (5º y 6º grados)
- Las palabras terminadas en -bundo, -bunda ('vagabundo') (6º y 7º grados)
- Las palabras terminadas en -ílabo, ílaba ('octosílabo') (6º y 7º grados)
- Las palabras terminadas en -bilidad ('habilidad'), Salvo dos vocablos que debemos recordar: 'civilidad', 'movilidad' (6º y 7º grados)

—Se escribe v

- Después de *n, d, b,* ('invento', 'advertir', 'obvio') (5º y 6º grados)
- En la terminación -ivo, -iva ('ejecutivo') (5º y 6º grados)

—Se escribe g

- En las palabras que empiezan por 'geo' ('geografía) (6º y 7º grados)
- En las terminaciones: -gente, -gencia ('vigente', 'diligencia') (6º y 7º grados)

—*Se escribe j*

- En las terminaciones -jear de todos los verbos ('granjear') (7º grado)
- En las terminaciones -aje ('coraje'), salvo en dos palabras de muy poco uso: 'ambages' y 'análage'. (5º y 6º grados)

—*Se escribe h inicial*

- Delante de -uma, -ume, -umi, -umo ('humano', 'húmedo', 'humilde', 'humor') (5º y 6º grados)
- Delante de los diptongos -ie, -ue ('hielo', 'hueso') (5º grado)
- En los prefijos: 'hecto', 'hepta', 'hexa', 'hemi', 'helios', 'hidro', 'hidra', 'hiper' (6º y 7º grados)

—*Se escribe m*

- Delante de *b* y *p* ('cambio', 'campo') (5º grado)

—*Se escribe con c*

- El plural de las palabras terminadas en -z ('vez' = 'veces') (5º y 6º grados)
- Las palabras terminadas en -ancia ('distancia') salvo el vocablo '*ansia*' (6º y 7º grados)
- Los diminutivos terminados en -cito, -cita, -ecito, -ecita ('trencito') (6º y 7º grados)

—*Uso de r*

- En los grupos *br, nr, lr, sr,* la *r* tiene sonido múltiple, pero no se duplica en el aspecto gráfico ('subraya', 'enreda', 'alrededor', 'Israel') (5º y 6º grados)

Además de las reglas detalladas se trabajará con las *reglas de acentuación* y con las *reglas básicas de puntuación* que se encuentran en todos los manuales.

1.1.1.2.3 *La copia*

Resulta un ejercicio útil la *copia* periódica de textos cuyo interés literario o de información, etc., se preste para fijarlos en los cuadernos o carpetas. Importa el control minucioso de esas copias, que pueden ser por autocorrección o corrección mutua.

Sigue siendo recomendable la práctica de presentar una breve copia cotidiana (en el caso de alumnos cuya disortografía sea producto de la falta de atención) entre 5 y 7 renglones, para ser corregida en el día y vuelta a hacer en caso necesario. Texto: el que prefiera el alumno, siempre que lleve el original a clase para la corrección. Condición: impecable *caligrafía;* esa exigencia ayuda a las fijaciones de la memoria motora (los alumnos de letra descuidada suelen tener pésima ortografía).

1.1.1.2.4 *El dictado*

No es cierto que deba prohibírselo. Estamos hablando, claro está, del dictado como medio de *comprobación* de una enseñanza ortográfica previa, como paso final de un proceso cuidadosamente elaborado en clase entre maestro, o profesor, y alumnos. Lo que debe eliminarse es el dictado-sorpresa, que en lugar de prevenir desvíos ortográficos los afianza. Y también el texto-trampa, pensado con acumulación de dificultades que suscitan la desconfianza del muchacho hasta para los vocablos más comunes: el texto para dictar debe combinarse con otros intereses de la clase (poesías, vocabulario recién aprendido, etc.), como una herramienta más que le ayuda a fijar sus adquisiciones.

Vamos a describir el método ideal de dictado, el mismo que viene preconizándose entre nosotros desde principios de siglo,[27] y que reaparece en cada nueva edición del conocido librito de Forgione,[28] pero no siempre seguido con fidelidad, o no seguido nunca por algunos; y lo designaremos con la denominación, tan exacta como pedante, que todos le conocemos: el método "viso-audio-motor-gnósico".

Su ventaja está en que trabaja con todas las vías de acceso sensoriales —de modo que éstas se refuerzan mutuamente—, y ocasionalmente con el aspecto "gnósico" o conceptual,

[27] Ver V. Mercante, o.c. y también una antigua tesis doctoral de I. Mendoza de Rodríguez, *Ensayo de investigación psicopedagógica de la ortografía en 1er. año nacional*, depositada en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, 1920.

[28] J. D. Forgione, *Ortografía intuitiva*, Bs. As., 24a, 1963.

en cuanto se apoya en reflexiones sobre el significado de las palabras, o en la apelación a reglas de ortografía. Los pasos son éstos:

I. Emplear un texto que todos tengan a la vista para que desde el comienzo no haya desencuentro entre lo que percibe el oído y la correspondiente imagen visual. El tipo de texto varía según el objetivo del docente: puede ser una página literaria que también se aprovechará como lectura y para análisis estético; o un texto especialmente elaborado. (No olvidemos que el texto debe *tener unidad* —nada de oraciones sueltas— y debe responder a los intereses del grupo). El texto puede presentar ciertas dificultades de un tipo específico (h, agudas, z...-;[29] o dificultades de dos o tres tipos distintos (lo cual evita la excesiva concentración en una falta determinada).

II. El maestro o profesor ESCRIBE con letra clara y amplia la palabra con la primera dificultad (vía visual). La PRONUNCIA mientras la escribe (vía auditiva). Pide que la PRONUNCIEN y la COPIEN con lentitud y letra clara (vía motora), la más importante pues la memoria de la mano suele ser más fiel que las otras, como sabemos por experiencia. Si cabe, complementa con observaciones SEMÁNTICAS o generalizando una REGLA (vía gnósica). Así con 5 ó 6 palabras.

III. Se borra el pizarrón, se cierran los cuadernos. Pasan varios alumnos a escribir por turno, en la pizarra, esas mismas palabras que el maestro les recuerda dictándoselas. De ese modo afianzan su aprendizaje. Empezar otro ciclo con otras 5 ó 6 palabras del texto.

IV. Se recomienda a la clase que revea, ejercite, vuelva sobre ese material para un dictado próximo (no más de uno o dos días de lapso).

V. Dictado de comprobación

VI. Corrección mutua, o autocorrección (inmediata).

VII. Enmienda de errores por los procedimientos ya comentados.

Debemos volver a otorgarle al dictado toda la importancia que merece: pero al dictado como procedimiento de aprendizaje. Como vimos, los alumnos conocen previamente el texto que va a dictárseles; o al menos (en una escala mayor de di-

[29] El conocido libro español de L. Miranda Podadera, *Ortografía práctica de la lengua española*, Madrid, 28ª, 1958, se propone ese procedimiento; pero los textos que ofrece no sólo pecan por engorrosos sino que caen en un grotesco insuperable. Sólo lo recomendamos para el docente a la busca de ejemplos aislados.

ficultades) el tipo de problemas ortográficos que tendrán que resolver (agudas en *n-s* aunque no sepan cuáles; palabras en *hue, hie,* etc.).

1.1.1.2.5 *Lectura en alta voz*

La lectura en voz alta debe alternarse, naturalmente, con la silenciosa: la mayoría de las veces leemos en silencio, y hay que habituar al alumno a esa práctica. Pero esto supone haber afianzado en la etapa escolar el dominio de las palabras, sílabas y fonemas por el ejercicio de su *articulación* clara y distinta.

Bien: la práctica de articular en alta voz lo que se lee contribuye al hábito de discernimiento ortográfico, porque para poder pronunciar la palabra es necesario haberla descifrado gráficamente primero.

Además, al preparar esa lectura hasta lograr una versión perfecta (porque la lectura hay que estudiarla, es claro), la memoria visual va fijando las haches, las eses, la puntuación: aprendizaje que se asegurará con la práctica del dictado, la redacción, las reglas...

1.1.1.2.6 *Enseñanza ocasional*

No perder la oportunidad de hacer observaciones ortográficas cada vez que haya ocasión, aunque se esté aprendiendo otra cosa: la sistematización llegará a su hora y será más eficaz con ese antecedente.

¿Se trata de conjugación de verbos? Excelente oportunidad para destacar que 'cantaba' lleva *b*. O que el auxiliar 'haber' siempre lleva *h*, etc.

Si escribimos un título, por ejemplo: "Geografía de África", conquistar desde ahora la ortografía de esas palabras tan comunes: la *g* de la primera, los tildes —incluso sobre la *mayúscula*—, etc.

Ni que hablar de los trabajos de redacción, donde este aspecto debe estar especialmente vigilado.

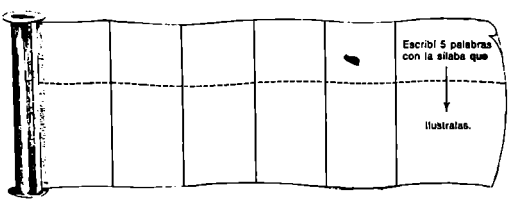
Pero el alumno al redactar puede estar evitando, para no caer en la sanción ortográfica, palabras que necesitaría pero de cuya forma visual está dudando. Nada mejor que habituarlos a trabajar con diccionario y su cartilla de reglas de acentuación al lado, una vez que esté en condiciones de emplear esos utensilios.

Es útil llevar el registro de errores: cada estudiante confecciona su propio fichero de palabras "peligrosas" de acuerdo con las fallas cometidas en la redacción en el ejercicio de Matemática, en el trabajo de investigación; el docente a su vez to-

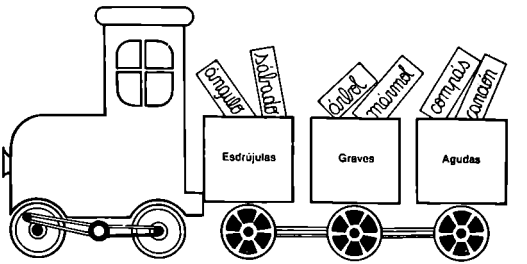
ma nota de los errores comunes consultando los ficheros de todos para preparar con ese material sus clases de revisión ortográfica.

EJERCITACIÓN

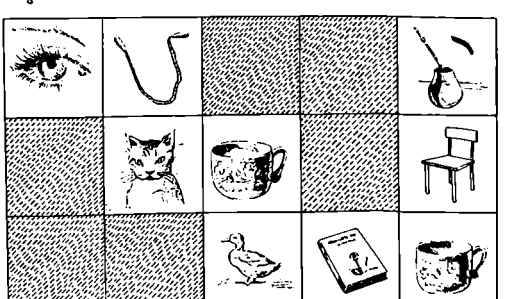
1.— *El carretel ortográfico* (2º y 3er. grados). Tal como lo muestra la ilustración se utilizan carreteles vacíos a los que se les pegan tiras de papel; en el extremo de cada tira se escribe la dificultad ortográfica que se quiere ejercitar; se entrega un carretel a cada grupo con sílabas distintas (pero con igual dificultad); cada grupo escribirá en la parte superior palabras que contengan la sílaba señalada y en la parte inferior, harán el dibujo del objeto nombrado por la palabra. Una vez verificada la correcta escritura de los vocablos se intercambian los carreteles entre los distintos grupos y cada uno de ellos redacta oraciones empleando esos vocablos.

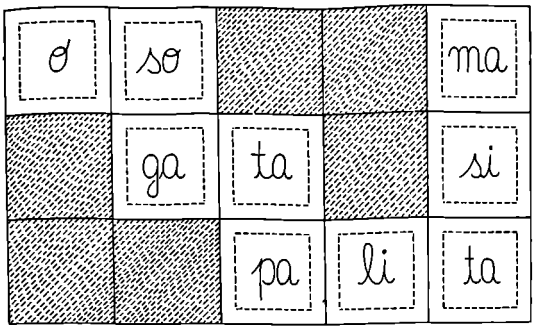


2.— *El trencito del acento* (3º, 4º y 5º grados). Como lo muestra la ilustración, se arma el tren con tres cajas, cada una de las cuales será un vagón que de acuerdo con la ubicación que ocupe detrás de la máquina se denominará *esdrújulas, graves, agudas*. Se preparan tarjetas de distintos colores y en ellas se escriben las palabras cuya acentuación ortográfica —o no— se quiere fijar. Se forman grupos y se entrega a cada uno de ellos un grupo de tarjetas de un mismo color; cada grupo distribuye las tarjetas en los vagones correspondientes. El docente verifica la tarea de cada grupo (ayudado por el color de las tarjetas). De este modo se va formando el fichero de acentuación ortográfica.



3.—*Lotería con sílabas* (4º y 5º grados). Se hacen tarjetas de cartulina de distintos colores divididas en cuadrados; cada una tiene 15 divisiones en las que el docente ubica dibujos sencillos, teniendo en cuenta que la sílaba inicial de cada uno de ellos se utilizará para formar palabras en línea horizontal o vertical; además se hacen cartoncitos con sílabas. Se juega por grupos o individualmente: a) se entrega una tarjeta y un sobre con sílabas a cada grupo (o a cada niño si es individual); b) el maestro o un niño canta las sílabas y cada grupo controla si alguno de los dibujos de su tarjeta comienza con esa sílaba; de ser así, coloca la sílaba correspondiente sobre el dibujo. Gana el que complete primero su tarjeta. La ilustración muestra una

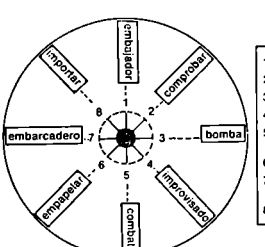




tarjeta vacía (antes de comenzar el juego) y completa (luego de terminado).

(Nota: Los ejercicios anteriores fueron propuestos y aplicados por las docentes: E. Meraviglia, A. Echenique, N. Gonzáiez).

4.— *Jugando a la ruleta* (4º, 5º y 6º grados). Una vez trabajado un determinado grupo del vocabulario de uso, se entrega a cada alumno una ruleta en blanco con los números y una tarjeta con las referencias para completar la ruleta. Luego de reconocida la palabra, hace un cartelito con ella y la coloca en el número que corresponde.



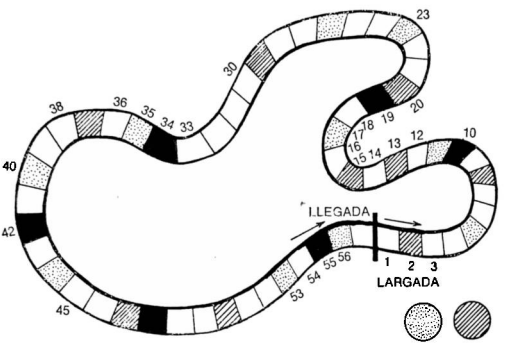
1. REPRESENTANTE DE UN PAIS EN OTRO
2. VERIFICAR
3. EXPLOSIVO
4. SIN PREPARACION PREVIA
5. ENCUENTRO ENTRE DOS FUERZAS ENEMIGAS
6. CUBRIR CON PAPEL
7. LUGAR DE DONDE SALEN Y ADONDE LLEGAN EMBARCACIONES
8. COMPRAR AL EXTERIOR

5.— *Batido de letras* (5º y 6º grados). Se entrega a los alumnos la tarjeta con las flores, y con las letras que figuran en los pétalos deben formar una palabra que escribirán en el centro de la flor. También se entrega una tarjeta con referencias para orientar la búsqueda.

(Nota: los ejercicios 4 y 5 fueron propuestos y aplicados por las docentes: M. A. de Boyé, N. R. de Scigliuzzo).

6.— *Carrera de regularidad* (5º y 6º grados). Se forman grupos pares; en cada grupo se forman dos subgrupos y se le entrega un diagrama del circuito, dos fichas y un dado. Comienza la carrera el que saca puntaje más bajo; avanza tantos casilleros como números haya sacado con el dado; si su ficha llega a un casillero contrario (puntos o rayas respectivamente) deberá extraer una ficha de una caja en la que se le dará una orden (por ej.: "escribir tres vocablos de la familia de *cajón*", o "escribir tres palabras graves con tilde", o "escribir cinco palabras terminadas en -ción", etc.); mientras el subgrupo 1 resuelve el ejercicio, el subgrupo 2 sigue jugando. Si su ficha llegara a un casillero contrario deberá realizar la misma operación que el anterior. Si algunos de los corredores llegaran a

un casillero negro deberán sacar una ficha de otra caja en la que se le dará también una orden, pero de distinto tipo (por ej.: "avanzar tres casillas y volver a tirar el dado", o "avanzar hasta el casillero 16", etc.).



La lengua no escolarizada

Las situaciones comunicativas de las que participamos cada día son diversas y complejas. En el mismo ámbito de la escuela, durante las cuatro horas de clase, nos topamos frecuentemente con esa complejidad y con esa variedad (el diálogo de un alumno con otro manipula códigos distintos según esté en el recreo, en el aula, delante de la maestra o del profesor...). Aprovechemos esa riqueza y planteemos dentro del aula —pero sin retaceos ni falsos pruritos— hechos de comunicación similares a los que vivimos diariamente y describamos entre todos, el entorno en el que se circunscribe cada uno de esos hechos. Luego decidiremos —también en conjunto— el uso adecuado de un término u otro según el contexto de realidad donde fue empleado. Entonces, no nos asombrará que uno de nuestros alumnos le diga a su maestra: "Señorita me olvidé de traer la 'plata' para la cooperadora", aunque un momento antes, charlando con su compañero, le hayamos oído: "¡Pucha!, ¡otra vez me olvidé la 'guita' para la cooperadora!". En este caso, con la

elección de un vocablo u otro nos muestra que logró desarrollar su capacidad para discriminar situaciones comunicativas distintas, cada una de ellas con leyes propias.

Ya dijimos que la *lengua escolarizada* no es por sí misma ni la mejor, ni la única: es uno de los tipos de lenguaje que la escuela debe trabajar; pero al trabajarla provocamos, por necesidad metodológica de confrontación, el encuentro con las formas típicas de la *lengua no escolarizada*. Al centrarnos en el estudio de la primera descartamos en cada confrontación a la segunda. Pero eso no impide que *en su momento*, el foco de interés lo constituya ésta última para lograr:

a. que el alumno la concientice como tal, delimitándola como hizo con la lengua escolarizada;
b. que aprenda a respetarla como instrumento (a veces único) de comunicación para ciertos sectores y ciertas situaciones (en las cuales nadie tiene por qué avergonzarse de ella);
c. que en las situaciones excepcionales en que la necesite (por ej. en un tema de creación literaria donde se evoquen esos sectores y esos ambientes) pueda hacerlo con *dominio* y *control* del instrumento.

En lo lingüístico —como en los demás órdenes— el ejercicio de la libertad sólo se concreta cuando se tiene la oportunidad de optar. Por lo tanto, luego de registrar *entre todos* las distintas posibilidades ('lungo' o 'alto', 'María' o 'la María', 'instrumento' o 'chirimbolo', etc.), *cada uno* sabrá elegir la forma que conviene al texto que ocasionalmente esté produciendo. El procedimiento contrario: mostrarle uno de los códigos y ocultarle —o desprestigiar— el otro, es ejercer *un acto arbitrario de autoridad* con el cual le negamos al alumno el derecho que posee de ser un sujeto activo, y lo obligamos a transformarse en un mero objeto domesticado. Si sólo tuvo la oportunidad de conocer el código escolarizado ¿qué hará cuando se enfrente con mensajes como los que siguen (y que pertenecen a dos de los mejores escritores actuales en lengua española)?

> Al rato largo llamaron a la puerta con autoridá, un golpe y una voz. Enseguida un silencio general, una pechada poderosa a la puerta y el hombre estaba adentro [...]
> Me golpeó la hoja de la puerta al abrirse. De puro atolondrado me le juí encima y le encajé la zurda en la facha, mientras con la derecha sacaba el cuchillo filoso que cargaba en la sisa del chaleco, junto al sobaco izquierdo.
>
> J. L. Borges

> Qué le vas a hacer, ñato, cuando estás abajo todos te fajan. Todos, che, hasta el más maula. Te sacuden contra las sogas,

te encajan la biaba. Andá, andá, qué venís con consuelos, vos. Te conozco, mascarita. Cada vez que pienso en eso, salí de ahí, salí. [...]
E: patrón me decía: "Pibe, andáte al sobre, mañana hay que meterle duro y parejo". Una noche que me le escapaba era una casualidad.

J. Cortázar

El lenguaje tiene su *propia vida* y su *propio movimiento*: en vitrina de cristal se fosiliza.

EJERCITACIÓN

1. Leer a los alumnos los ejemplos de Borges y Cortázar propuestos anteriormente: a) entre todos señalemos las formas de lengua no escolarizada; b) comentar los *efectos evocativos* conseguidos; c) ¿qué perdería cada uno de esos textos si estuviese escrito en lengua oral pero *escolarizada*?

2. Crear o reproducir un *diálogo* pintoresco oído en la calle, en el colectivo, en el mercado, en una cancha de fútbol donde se empleen formas de la *lengua no escolarizada*.

3. Promuévase el empleo *literario* de la lengua no escolarizada en temas como los siguientes:

De repente oí: —¡Uy Dió!
En el asiento de atrás decían: —A mí no me morfan así nomás.

4. Promover una actividad alrededor del *tango* mediante la realización de: a) audiovisuales; b) comentarios con ilustraciones de discos; c) análisis de las letras de algunos de ellos para discernir los casos de lengua no escolarizada (cuando ésta se dé).

IIIª PARTE

ADIESTRAMIENTO EN LA PRACTICA DE LOS MENSAJES

CAPÍTULO SIETE. EL TEXTO Y SUS RELACIONES EXTRÍNSECAS E INTRÍNSECAS

1	Relaciones extrínsecas.
1.1	El ámbito y la situación inmediata.
1.2	Relaciones de intertextualidad.
1.2.1	Algunos métodos basados en la sugerencia.
1.2.1.1	La lectura creadora.
1.2.1.2	El método Camilli.
1.2.1.3	Motivación y libre inventiva.
2	Relaciones intrínsecas.
2.1	El texto y sus códigos.
2.1.1	Adecuación de código y mensaje.
2.1.2	El mensaje adapta el código que selecciona.
2.1.3	Distorsión sistemática de los códigos.
2.1.4	El sistema de connotaciones exclusivo de un texto.
2.1.4.1	El mensaje y el contexto de realidad.
2.1.4.2	Cada texto reinventa un código.

1. *Relaciones extrínsecas*

Buena parte del sentido de un mensaje proviene de factores de existencia independiente a él, pero que él aprovecha implícita o explícitamente, conscientemente o no, y de los que se apropia para sus propios fines. Cada vez que decimos o escribimos algo, por fútil e intrascendente que sea, hay, previo al texto que producimos, un complejo caudal de experiencias compartidas o campartibles, de resonancia inmediata o de remota tradición cultural, que condicionan eso que de veras alcanzamos a decir o a escribir. Empezando por los códigos de lenguaje empleados, en la medida en que éstos preexisten en la convención del grupo donde el mensaje se produce. Siguiendo por los prejuicios y valoraciones de época, de clase, de tradición cultural en que nos insertamos. Por la situación inmediata que provoca el acto de comunicación. Por la idiosincrasia de la individualidad que lo realiza, sus temperamento, sus preferencias personales: su sesgo psicológico. Consideremos algunas de estas relaciones extrínsecas.

1.1 *El ámbito y la situación inmediata.*

Consideremos el siguiente aviso publicitario, que transcribimos de un periódico argentino y en el cual se promociona una conocida revista también argentina:

> En el puesto de cualquier aeropuerto internacional, en los quioscos de las más excitantes ciudades y en el de la esquina de su casa, Claudia se codea con las más famosas publicaciones femeninas del mundo. Claudia tiene la sofisticación del más brillante mensuario francés, la vitalidad de una publicación italiana, la impecable técnica de la más refinada revista norteamericana. Claudia puede ser comparada con cualquiera de ellas. Claudia es la única revista latinoamericana para la mujer del mundo. Claudia pertenece al jet set, y está en su quiosco.

Nótese las implicaciones connotativas (v. nuestro CAP. TRES) de todo lo que aquí se dice, y que tiene que ver con valoraciones culturales fuertemente arraigadas en ciertos sectores de nuestro país: a) el orgullo de lo nacional se apoya en el prestigio que le confiere precisamente lo extranjero: lo nuestro vale en la medida en que se parece a "lo mejor" que se produce afuera; b) la tabla de valores se completa con la ambición de poseer determinado status ("para la mujer de *mundo*"; "pertenece al *jet set*"). Esta forma de publicidad es tanto más eficaz cuanto menos se analizan las consecuencias que implican entrar en su juego. Interpretar la tabla de valores que ella su-

pone —extranjerizante y elitista— es un modo de alerta. a nuestros alumnos, concientizándolos de sus efectos. Esto, con respecto al ámbito cultural envolvente de un mensaje cualquiera.

Con respecto a la situación inmediata que lo provoca: el *Martín Fierro* por ejemplo, no podría ser aprehendido en su cabal sentido e intencionalidad si no se lo vincula con el momento político-social que vivía el país y que lo explica como una denuncia de José Hernández frente al gobierno de Sarmiento (Iª Parte), y la posibilidad de una superación parcial de la crisis según el autor, en el gobierno que le sucede (IIª Parte, "La vuelta"). A su vez la literatura gauchesca en lengua culta (la de Obligado, la de Mitre), opuesta en su lenguaje y modalidad a la escrita en lengua gauchesca, responde a los ideales de refinamiento de un sector perteneciente a una cultura urbana y de "intelectuales". *Fuenteovejuna* no es una obra democrática, aunque el pueblo se constituya en su protagonista, sino fuertemente arraigada en las pautas de monarquía absolutista que regían en la época de Lope de Vega, y que justifica la intervención determinante del rey como supremo dispensador de justicia y protector del pueblo, frente al enemigo común que es cierto tipo de aristocracia. Además están las alusiones de pormenor (a problemas, personas, situaciones de actualidad, acontecimientos inmediatos), y que hacen que muchos textos periodísticos y de literatura ocasional resulten parcialmente ilegibles después de transcurrido un tiempo de su aparición: piénsese en las historietas y chascarrillos humorísticos de la actualidad política; piénsese en un Quevedo —el primer periodista de la época moderna, según se lo ha llamado—, muchas de cuyas indirectas y satíricas se vuelven indescifrables en nuestros días porque desconocemos a las personas o las situaciones que las provocaron. La conocida frase —de ascendencia bíblica— "No hay nada nuevo bajo el sol", pronunciada en determinada circunstancia puede resultar una rotunda manifestación de pesimismo filosófico, o una ironía risueña frente a los atuendos en serie que pasan por la calle, o el elogio, también risueño, ante la originalidad de alguien que, saliendo un día nublado, viste un ropaje fuera de serie. "¡Lo siento mucho!", actuará unas veces como fórmula cortés de disculpa, otras como advertencia del dolor físico que a alguien le provoca el torno del dentista, etcétera.

1.2 *Relaciones de intertextualidad.* Son las que se establecen entre un texto determinado y otros textos —lingüísticos o no: pictóricos, musicales...— y sin cuyo conocimiento perderíamos buena parte de su sentido: "...tiene una sonrisa de Gioconda"; "eso me recuerda lo de la zorra y las uvas"; o "éste no se duerme ni con una de Pasolini", que dice un personaje

de Cortázar como ironía mordaz contra las películas de ese director de cine. El cuento *El fin*, de Borges, no puede entenderse por quien no tenga un conocimiento más o menos directo del *Martín Fierro*, puesto que completa el episodio de la pelea con el negro, contenida en éste. El poema griego *La Batracomiomaquia* (o "combate de las ranas y los ratones") parodia por momentos episodios concretos de la *Ilíada* de Homero, a la que hay, por lo tanto, que conocer previamente. El título del libro de Pedro Salinas *La voz a ti debida* es reproducción textual tomada de Garcilaso, e ignorarlo hace perder toda su fuerza de alusividad y de homenaje de un poeta a otro poeta, de enlace entre una época y otra época remota a ella. A su vez, los versos líricos y juguetones que escribe Gerardo Diego en su *Adiós a Pedro Salinas* supone el conocimiento de la *Oda a Salinas* de Fray Luis de León (que el autor moderno distorsiona y varía deliberadamente, además de jugar con la coincidencia de apellidos), de los versos del propio Salinas que en el poema se entremezclan —junto con alusiones biográficas a su ocupación de profesor de lengua y a su residencia en Puerto Rico—:

El cielo se serena
Salinas cuando suena.

Cantan los verbos en vacaciones
jaculatorias y conjugaciones.

Llega diciembre y llora el roble
y el cocotero de Puertopobre.

El mundo se espanta
Salinas cuando no canta.

Unos en otros buscan amparo.
Todo más claro mucho más claro.

El cielo quiere quererme
Salinas cuando te duerma.

Ni qué decir de un libro como el del cubano Severo Sarduy *De dónde son los cantantes*, armado todo él sobre la distorsión malabarística de tradiciones literarias y no literarias de la cultura occidental.

1.2.1 *Algunos métodos basados en la sugerencia* proporcionada por textos previos, y en los que se promueve producir mensajes a partir de otros mensajes:

1.2.1.1 *La lectura creadora.*

Este método creado y experimentado por María Hortensia Lacau es conocido por maestros y profesores a través de su obra: *Didáctica de la lectura creadora.*[1]

El objetivo que persigue es crear en el alumno el hábito de la lectura, comprometerlo con la obra, acostumbrarlo a establecer el coloquio con ella cuestionando hechos, situaciones, actos de los personajes, actitudes del autor, etc.

La obra literaria toma vida: el alumno debe adoptar una perspectiva y compartir esa vivencia desde dentro (como un personaje más viviendo en ese ambiente, soportando o enfrentando los hechos) o desde fuera (como crítico, como polemista).

El método:

1. Se forman grupos de cuatro alumnos.
2. A cada grupo se le asigna una obra y un tema.
3. La lectura y el trabajo debe realizarse en forma individual e independiente.
4. Se determina de antemano la fecha de entrega del trabajo (por lo general: 15 ó 20 días después de entregados los temas).
5. Se recogen los trabajos y se realiza la rotación: los libros del 1er. grupo pasan al 2º, los del 2º, al 3º... los del último al 1º.
6. Al realizarse la rotación de obras varían los temas: a fin de año cada obra fue enfocada desde seis, siete, o diez ángulos distintos (según el número de grupos que haya).

Conviene tener en cuenta que la selección de las obras y de los temas no puede improvisarse: el maestro o el profesor *debe programar previamente la tarea,* si pretende un resultado positivo. Esa ordenación previa le permitirá distribuir adecuadamente:

- el tipo de obra (cuento, teatro, novela, poesía, ensayo);
- el clima (ameno, cómico, serio);
- la actitud expresiva del trabajo (diálogo, monólogo, reportaje, carta, etc.).

De modo tal que si al grupo 1 le corresponde como primer trabajo una obra *narrativa amena* y su tema fue: "diálogo en-

[1] Buenos Aires, 1966.

tre el personaje A y el personaje Z" el segundo trabajo de ese mismo grupo será la lectura de una obra de *teatro* (o poesía, o ensayo) y su tema podrá ser: "monólogo" o "juicio sobre el autor" o "característica de tal personaje", etc.

El maestro o el profesor puede consultar a lo largo de toda la obra de M. H. Lacau, la abundante lista de libros y temas que empleó en su experiencia, como así también los innumerables testimonios con comentarios que intentan evaluar el trabajo.

Ahora bien, si no se quiere parcializar el enfoque de la obra literaria, debemos complementar este método, con la lectura en común de dos o más obras en las que el docente aborde *intencionalmente* el comentario y el análisis desde distintos ángulos. Con ello el alumno comprenderá que el equilibrio y la armonía de una obra de arte sólo pueden captarse a través de una visión total, de conjunto. Por otra parte, consideramos imprescindible que en la última etapa del año, se retomen las obras propuestas en "lectura creadora" intentando con cada una de ellas un enfoque global que reúna los diferentes aspectos analizados por cada grupo.

Una consideración final: este método ofrece muchas posibilidades para aplicarlo en el ciclo elemental, especialmente a partir de 4º grado; pero cada maestro *deberá prestar especial atención a los intereses infantiles y a las posibilidades del grupo humano con el que trabaja*, cuando seleccione los libros y los temas, ya que la experiencia que comentamos fue realizada solamente en etapas superiores de la enseñanza.

1.2.1.2 *El método de Camilli*

Los libros de E. Camilli son suficientemente conocidos en nuestro medio docente.[2] Su método recuerda el antiguo procedimiento de la "variación retórica" y sus afines: dado un punto de partida, se trata de desplegar todas las posibilidades que la imaginación puede explotar. Ese punto de partida, se basa casi siempre, en el caso de Camilli, en una estructura de tipo gramatical: dado un sustantivo, agregarle una serie lo más extensa posible de adjetivos, o de verbos, cuyo contenido sea interesante; o dado un verbo suficientemente sugeridor, o un sujeto y su verbo, completar con circunstanciales que sirvan para desarrollar una breve escena descriptiva.

Se parte siempre de material sugerido por obras literarias que acaban de leerse y paladearse en clase: un personaje, un detalle, una escena pueden aislarse para desarrollarlos indepen-

[2] E. Camilli, *Los nombres de las cosas*, Bs. Aires, 1962; *Cómo aprender a redactar*, Bs. Aires, 1965.

dientemente en larga letanía imaginativa. Una vez creado ese hábito, el alumno está preparado para explotar su espíritu de inventiva cuando éste se le resista en el trance de realizar una tarea de redacción. De modo que estos esquemas sirven para crear *hábitos de búsqueda*, de despliegue fantasístico; no es todavía la redacción, es su incitante.

La ventaja del método está a la vista en lo que acaba de decirse. El peligro: la mecanización de la tarea; los alumnos pueden abandonarse a la confección de tablas de adjetivos, verbos y complementos de una manera automática y sin verdadero interés por el posible poder de sugerencia de los vocablos o frases que elijan.

Pero si el docente sabe crear un clima —ya creado en parte por la obra literaria que ofreció el material de base—, y si no reduce todo su curso de redacción a este método, puede obtener algunos resultados interesantes. Al menos puede *despertar* el instinto de búsqueda imaginativa.

1.2.1.3 *Motivación y libre inventiva.*

Aquí se trata de reducir las pautas encauzadoras al mínimo: enfrentar a los alumnos con mensajes ajenos de todo tipo, y abandonarlos a su capacidad de creación sin más trámites: a lo sumo, sugerir un título (aun mejor, *pedir* uno o varios títulos que cada uno propondrá según sus intereses).

Motivar la clase de redacción mediante:

a) la lectura de cuentos, poesías;

b) la proyección de diapositivas;

c) la audición de grabaciones musicales.[3]

El alumno empleará estas motivaciones como punto de partida, como sugerencia que luego desarrollará de acuerdo con su inventiva personal.

El docente puede ponerle tema a la tarea o dejar que el alumno lo proponga.

Un ejemplo: el maestro leyó en clase la poesía de María Elena Walsh, *El vendedor de sueños*. Luego propuso como tema de redacción "Vendo un sueño". Dos testimonios:

> Vendo un sueño de un gigante llamado Bormio
> para el que tenga insomnio.
> Vendo un sueño de hilos de plumas de pajarillos
> para algún sastrecillo.
> Vendo un sueño de hadas
> y príncipes con espadas.
>
> Fernando C. (5º grado)

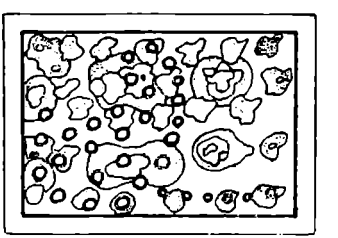
[3] R. H. Castagnino, o.c., pp. 50-51.

Vendo una pesadilla de terror ¿quién la quiere comprar?
Se trata de que dinosaurios, pterodáctilos, plesiosaurios, ictiptodontes, iguanodontes y mamouths atacaron una ciudad y destruían las ciudades y cada pata destruía una casa. A mí me tocó un dedo de un dinosaurio que me cortó un brazo; me salía tanta sangre que por poco me muero.
Un mamouth me revoleó y me dejó desmayado por dos horas. Vendo una pesadilla a treinta pesos.

Ricardo M. (5º grado)

Otra posibilidad es la *interpretación subjetiva* de láminas. Para ello se pueden utilizar: las fotografías de concursos fotográficos; reproducciones de arte figurativo y no figurativo; (por ejemplo, la de la tapa de este libro) o las fotografías sugeridoras que se emplean para las propagandas. La condición es que no muestren una determinada anécdota. De ese modo el chico las recrea según su visión personal.

Nosotros trabajamos con una diapositiva creada por el pintor argentino Marcelo Santángelo, de la que el siguiente dibujo nos da una idea. Luego mostramos testimonios.



Si se emplean reproducciones o fotografías grandes se colocan directamente en el pizarrón; pero también se puede trabajar con fotografías pequeñas, entregándole una a cada alumno. En las clases próximas se rotan; es el conocido sistema de "tarjetas de lenguaje y matemática" que se utilizan en el ciclo elemental. Con ese equipo de tarjetas-fotografías el docente puede trabajar durante todo el año.

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

EJERCITACIÓN

1.— Sobre estos versos de J. R. Jiménez:

La luna estaba en el pino,
rosa en el cielo violeta.
...Hoy viene en una carreta
muerto, sin rumor, el pino.
¿Vendrá la luna en el pino?

proponer temas como los siguientes (o pedir otros de iniciativa personal):

- La carreta piensa...
- Se encontró sola la luna.
- Me habla el pino muerto.

2.— Sobre el texto de R. Darío *Los tres Reyes Magos* (en *Cantos de vida y esperanza*), proponer ejercicios de variación retórica (Método Camilli):

Gaspar es $\lessdot$ Melchor estaba $\lessdot$ Lo que hacía $\lessdot$
$\lessdot$ $\lessdot$ Baltasar: $\lessdot$

3.— Entro como por arte de magia en un cuadro (o en una foto, o en una pieza musical, o en una estructura de acrílico...):

a) Proponer un título adecuado a lo que la fantasía de cada uno sugiera.

b) Desarrollar el tema por escrito.

4.— Invitar a que los alumnos lleven a clase material de su propia cosecha, que sirva para componer ejercicios al modo del anterior.

5.— a) Reunir, entre el docente y los alumnos, material de publicidad comercial donde sea interesante interpretar *los supuestos* (valores, actitudes) que los sustentan (incitación a la competencia desmesurada; búsqueda de *status;* imposición absoluta de lo tecnológico con detrimento de otros valores; etc.). Reflexionar juntos sobre el tipo de sociedad que promueven.

b) Parodiar, jugando por equipos, algunos de esos textos.

6.— a) Partir de un texto literario, fuertemente motivado por otro, y por realidades de actualidad: confrontar ambos mensajes y comentar el nuevo efecto logrado gracias a los nuevos aportes del autor. Dos sugerencias: Conrado Nalé Roxlo, *Antología apócrifa;* y, ya en un tono muy distinto, el siguiente fragmento de Ernesto Cardenal (inspirado en el *Apocalipsis* bíblico).

Y he aquí
que vi un ángel
(todas sus células eran ojos electrónicos)
y oí una voz supersónica
que me dijo: Abre tu máquina de escribir y escribe
y vi como un proyectil plateado que volaba
y de Europa a América llegó en 20 minutos
y el nombre del proyectil era Bomba H
(y el infierno lo acompañaba),
y vi como un platillo volador que caía del cielo
.....
y el tercer ángel tocó la sirena de alarma
y vi sobre Nueva York un hongo
y sobre Moscú un hongo
y sobre Londres un hongo
y sobre Pekín un hongo
(y la suerte de Hiroshima fue envidiada)

b) A partir de textos antiguos o tradicionales, crear nuevos textos semejantes donde las innovaciones de *lenguaje* y de alusiones a la *realidad* renueven el sentido del mensaje. Cf. punto (a). Sugerimos:

- Ave María, llena de gracia, el Señor es contigo, bendita tú eres entre todas las mujeres...
- Hubo en Bretaña, a principios de nuestra era, un rey cristiano llamado Garínter, de gran devoción y de buenas maneras. Este rey tuvo dos hijas. La mayor casó con Languines, rey de Escocia, y la llamaron la Dueña de la Guirnalda porque su marido quiso que siempre cubriese sus hermosos cabellos con una rica guirnalda. La menor, llamada Elisena, mucho más hermosa que su hermana, nunca quiso casarse, aunque grandes príncipes se lo pidieron. Su retraimiento y vida santa hicieron que la llamasen Beata perdida.

(*Amadís de Gaula*)

- La pantera tiene esta peculiaridad: es amiga de todos los animales, pero enemiga del dragón. [...] Cuando come y se sacia, se duerme inmediatamente en su madriguera y no despierta hasta el tercer día (como Nuestro Salvador). Al despertar de su sueño al tercer día, la pantera clama con una gran voz, y de aquella voz se exhalan toda clase de aromáticos olores, y los que están lejos, al oír aquella voz, perciben el buen olor de sus aromas.

(Traduc. de *El fisiólogo*, bestiario medieval)

- Mi amado bajó a su jardín,
a las eras de bálsamo,
para pastorear entre los jardines,
y juntar azucenas.
Yo soy de mi amado;
y mi amado es mío,
el pastor entre azucenas.

(Traduc. del *Cantar de los cantares*)

6.— a) Después de tomar contacto —total o parcialmente— con el *Martín Fierro*, leer y comentar el cuento *El fin* de J. L. Borges (en su libro *Ficciones*, y también en su primera *Antología personal*).

b) Inventar un episodio donde nos enteremos de la suerte corrida por uno de los hijos de Fierro, o de éste mismo, después que se separaron definitivamente.

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De "interpretación subjetiva de láminas y otros mensajes no lingüísticos":

(Observe el docente en este primer testimonio cómo a pesar de ser un tema bastante general, el alumno asocia elementos reales del invierno —"la lluvia", "la escarcha", "el viento"— con elementos subjetivos, con su particular captación de esa realidad exterior —"el cielo lloraba", "el viento llevaba las hojas sin tener piedad", "la escarcha montada en el viento"—.)

Invierno

La lluvia caía
en el campo verde.
El cielo lloraba
la luz era tenue.

Las hojas volaban
de aquí para allá,
el viento las llevaba
sin tener piedad.

De un color gris
se pintaba el cielo.
La escarcha llegaba
montada en el viento.

La lluvia caía
tiñendo los campos.
El viento ensayaba
su gélido canto.

José Luis D. (6to. grado)

¡Abandonado...! (Interpretación de una lámina)

Su canto es triste y monótono. No está alegre como los demás pajaritos. Ninguna lágrima se asoma a sus ojos. No puede llorar. Está triste... Pero ¿por qué está triste? En invierno esos pajaritos emigran a otros países y... quizá este pajarito se quedó solo al no poder volar, o si no la madre se olvidó de él. Ahora está posado sobre la rama de un árbol, quién sabe añorando el tibio nidito hecho por su padre que quizá esté muerto. Allí está el pajarito abandonado y muerto de frío.

Santiago María G. (4to. grado)

(Ver ilustración de pág. 200)

...estuve entre cantidad de globos de colores distintos, había manchones inmensos, parecía que estaban en el tiempo: un tiempo futurista muy lejano. Volé y volé sin saber adónde iba. Parecía que caía y caía en un pozo sin fondo, donde nadie me pudiera parar y nunca llegaría al fin.

Ricardo V. (7º grado)

(Sobre una diapositiva no figurativa)

Es igual a la entrada al infierno. Una larga escalera que no termina nunca, cubierta de fuego azul, con árboles que tienen el tronco blanco y la copa azul. Es un pozo que cada vez se hunde más y desaparece.

Carlos U. (6to. grado)

El linyera (inspirado en una lámina que mostraba un viejito arrodillado)

Ahí va caminando
el linyera que vaga;
el cielo es su techo
y el pasto, su cama.

Con un saco viejo,
camisa agujereada,
sombrero sin techo,
pantalón... casi nada.

Camina y camina
sin tener destino,
llega a un pueblo
y sigue el camino.

Tiene barba negra
con algunas canas,
casi no se ve
su cara gastada.

Alejandro M. B. (7º grado)

(Motivada por la audición de la *Marcha turca* de Haydn.)

Un día estaba caminando por un angosto caminito de la montaña, muy alegremente, y empezó a salir como una musiquita dentro de mi pecho; y me pareció ver una langosta saltando al compás. Después, al ratito, como si se cortara la musiquita, sentí mucho sueño y me imaginé que era un día con sol brillante. Sentí en mis manos como un suave rumor y algo rojo salió. [...] Sentía el murmullo de un arroyito que corría sobre mi frente sin parar [...], y otra vez la musiquita [...], que me hacía alegrar y como estar arriba de un árbol y ver los prados serenos y verdosos.

Diego A. (4º grado)

★ De "lectura creadora":

Obra: *Chico Carlo* de Juana Ibarbourou
Tema: "El episodio que falta en Chico Carlo"

La separación

Todo sucedió inesperadamente. Un día, cuando papá vino a cenar nos enteramos de pronto, de que nos mudaríamos a Buenos Aires por razones de trabajo.

Yo tenía entonces doce años, y me fui a dormir enojada, pues ese viaje significaría mi separación y posiblemente, la pérdida de Chico Carlo. Después de esa noche pasó una semana de intensos preparativos. Volvió a casa esa odiosa tía bigotuda que había acompañado a mi hermana en su vida matrimonial, para ocupar la casa a la que volveríamos algún día.

Yo presentía que algo horrible ocurriría en mi vida. Y así sucedió. Con terrible pena me despedí del pueblo entero, de la fuente de los sapos, del reloj de la torre y de las palomas de la plaza, pero fue mucha más melancólica la despedida de Chico Carlo y sus pajaracas.

Un día nublado, aburrido, espantoso para mí, fue el día

que tomamos la galera hacia Montevideo. Presentía que en ese momento yo perdía algo; ahora diría que perdí mi infancia en ese momento.

Al fin estuvimos en Buenos Aires, la ciudad que yo odiaba por haberme alejado de Chico Carlo.

Aquí transcurrió después mi vida sin saber nada de mi pueblo ni de Chico Carlo. ¡Cuánto quisiera ahora volver a ese tiempo! ¡Cómo quisiera volver a llorar en mi habitación manchada de humedad! Pero no es posible, mis sentimientos han cambiado con respecto a Buenos Aires. Ahora no la odio como cuando me quitó a Chico Carlo, sino que la amo porque me dio un hijo que hizo cambiar mi vida, que aquí terminará.

Orlando E. A. (2º año del Ciclo Básico)

★ De "método Camilli":

1. Planteo (a partir de un cuento leído y comentado): "¿Qué hacen las hojas secas?". Respuestas, en alumnos de 1er. grado:

— vuelan por el aire
bailan en el piso
hablan con el viento

Sergio B.

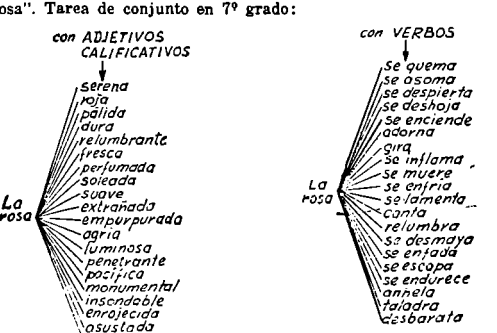
— se bañan en el charco
el viento las lleva

Javier B.

— las hojas vuelan
las hojas cantan
las hojas bailan
el viento las arrastra

Daniel C.

2. Planteo (a partir de un poema de García Lorca): "La rosa". Tarea de conjunto en 7º grado:



2 *Relaciones intrínsecas*

Cada *tipo* de textos obedece a leyes propias que lo configuran de tal o cual manera (piénsese por ejemplo en las convenciones que rigen en cada época los llamados géneros literarios); y un *texto concreto*, además, crea de un modo original e irrepetible ciertos rasgos que le son exclusivos y que se superponen a los anteriores. Saber *cómo* dijeron su mensaje los otros, y *cómo* tengo que decirlo yo para alcanzar el máximo de eficacia, es ni más ni menos que adueñarse de su sentido: el *qué* es el cómo.

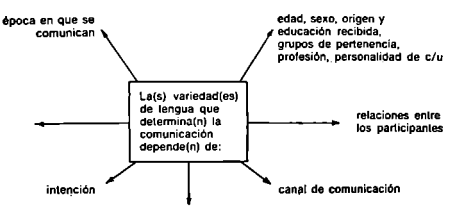
Sobre los problemas de construcción de los mensajes nos detendremos en los capítulos que siguen de la III Parte de este libro. Ahora, en cambio, vamos a enfatizar un tema que hace puente con lo estudiado en la II[a], y es la relación del mensaje con el o los códigos que ese mensaje selecciona para su realización.

2.1. *El texto y sus códigos.*

Lo que vamos a exponer supone el dominio, por parte del docente, del material trabajado en todos los capítulos anteriores; y en el alumno, el entrenamiento sobre la base de ese material.

2.1.1 *Adecuación de código y mensaje.*

Hemos estado viendo de qué modo la situación condiciona el tipo de variedad de lenguaje que cada ocasión, cada grupo, tema, intención, etc., necesita para concretar con eficacia el acto de comunicación.[5] Como ahora nos instalamos en la perspectiva de las necesidades internas de esa comunicación, sinteticemos que:



[5] Aparte de lo dicho en lo que va del libro, vuélvase especialmente a CAP. UNO, § 2.2.1.2.

Si tomáramos en cuenta esto nos ahorraríamos muchos equívocos con respecto al concepto que debemos tener del lenguaje "correcto" (mejor: *adecuado*) [6] y que ya no podemos identificar con un único molde rígido. Una conversación en un café no es lo mismo que una conferencia; la lengua de un "villero" es forzosamente distinta que la de un profesor universitario; la de nuestros abuelos difiere de la de un adolescente actual; la de un santiagueño, de la de un mendocino; hablar por teléfono no es lo mismo que escribir una carta; el interlocutor único impone distintas actitudes de comunicación que la audiencia de masas; el interlocutor presente, distintas que las del ausente (T.V., radio, disco); informar no es lo mismo que persuadir o que expresar una efusión sentimental; yo, no soy lo mismo que usted.

¿Por qué habla o escribe esta persona de tal manera y no de otra? ¿Por qué esa misma persona cambia de modalidad al pasar del colegio al recreo o a la calle, de su casa a una sala de audiencia? ¿Por qué me habla a mí en forma diversa que a otros? Son todas preguntas que debemos ayudar a que se formulen los alumnos, para que luego ellos mismos puedan aprovechar las posibilidades de un instrumento tan rico y polifacético como es su idioma. Y lo que ellos ya hacen —pero no siempre con el dominio que el caso requiere—, que gracias a un entrenamiento constante y consciente lo pueden explotar mejor, sobre la base de los ejercicios que en este libro proponemos.

2.1.2 *El mensaje adapta el código que selecciona.*

Porque hay más. Las necesidades internas del mensaje, su contexto interno, pueden llegar a dotar de una nueva valencia, una nueva función, lo que en el código común funciona habitualmente de *otro* modo. No es un hecho excepcional: a menudo la propaganda prescinde del lenguaje propiamente apelativo (que es el que por definición debiéramos esperar de ella), y se maneja con fórmulas expresivas, o meramente informativas cuya estrategia contextual producen el efecto impresivo que buscan: "Es lo que en el mundo se cotiza y desde hoy Ud. lo sabe: ventaja en precio y ventaja en calidad. ¡Y qué duración!"

Y si decimos de alguien "Fulano es un *ente* del que no quisiera hablar", el vocablo que destacamos se ha salido del lenguaje técnico para tomar, aplicado a una determinada persona, una fuerte carga desvalorativa.

Advirtamos cómo en este poema de Manuel Machado, la última frase, de una simplicidad informativa elemental en sí misma, da el toque más densamente emotivo de la secuencia, precisamente por el contraste con el resto del texto y por su

[6] Remitimos otra vez a nuestro Apéndice B.

posición estratégica al final del poema (y hasta por su aislamiento tipográfico):

Andalucía

Cádiz, salada claridad... Granada,
agua oculta que llora.
Romana y mora, Córdoba callada.
Málaga, *cantaora*.
Almería dorada...
Plateado Jaén... Huelva: la orilla
de las Tres Carabelas.

Y Sevilla.

En resumen, un mensaje puede aprovechar los elementos del código que utiliza, en dos niveles de intención:

—1er. nivel: el que posee usualmente en la variedad de lengua a la que pertenece.

—2º nivel: el que recibe gracias a su inserción en ese determinado contexto.

2.1.3 *Distorsión sistemática de los códigos.*

Ya hemos visto hacia el final del capítulo anterior, cómo un mensaje concebido sobre determinada modalidad de lenguaje, puede derivar a otra para lograr determinado efecto (choque o mezcla de variedades de lengua). La originalidad de muchos textos consiste precisamente en que una de sus leyes internas de estructuración se realiza sobre un proceso de constante distorsión, como podemos observar en este extracto de Octavio Paz (prólogo al libro de poemas de una escritora argentina):

> *Árbol de Diana* de Alejandra Pizarnik. (Quím.): cristalización verbal por amalgama de insomnio pasional y lucidez meridiana en una disolución de realidad sometida a las más altas temperaturas. El producto no contiene una sola partícula de mentira. (Bot.): el árbol de Diana es transparente y no da sombra. Tiene luz propia, centelleante y breve. Nace en las tierras resecas de América. La hostilidad del clima, la inclemencia de los discursos y la grietería, la opacidad general de las especies pensantes, sus vecinas, por un fenómeno de compensación bien conocido, estimulan las propiedades luminosas de esta planta [...] (Fis.): [...] colocado frente al sol, el árbol de Diana refleja sus rayos y los reúne en un foco central llamado poema, que produce un calor luminoso capaz de quemar, fundir y hasta volatilizar a los incrédulos. Se recomienda esta prueba a los críticos literarios de nuestra lengua.

Estructura de un diccionario enciclopédico (incluso en sus abreviaturas, y por momentos en su léxico y sintaxis), que a cada momento se transfigura en otra cosa gracias al escape lírico que aprovecha la base de lo técnico para sus propios fines.

Debido a ello, la palabra más inocente (p. ej. "clima", "particular", "propiedad luminosa"), adquiere una nueva connotación debido al torrente metafórico que la transfigura.

EJERCITACIÓN

1.— a) Cada alumno propone dos personajes muy disímiles entre sí (por su procedencia, su edad, sus preferencias personales o de grupo); los imagina hablando en un lugar determinado, o carteándose; piensa en el tema que puede convenir para el caso. Por ejemplo:

	(tiene 80 años, siempre vivió en el campo y apenas empezó la escuela)	Hablan sobre los OVNIS
Clarita	(tiene 13 años, vive en la ciudad y acaba de ingresar al secundario)	

b) Desarrollar por escrito esa situación comunicativa, tomando en cuenta el tipo de lenguaje que caracterice a cada uno.

2.— a) Seleccionar recortes periodísticos, o avisos de televisión, donde en la propaganda predominen formas de lenguaje *no* apelativo, al servicio de una intención apelativa.

b) Aislar esas fórmulas e integrarlas en otros textos donde pueda probarse que en 1er. nivel, pertenecen al código informativo o al expresivo.

3.— a) *Mosaico del absurdo*: combinar un párrafo de prospecto de farmacia, o de libro de contabilidad, con parlamentos de teatro en lengua coloquial (Florencio Sánchez, Laferrère, los Quintero...), de modo que resulte un diálogo disparatado y pintoresco.

b) Intentar, por equipos, una redacción original al estilo de la anterior.

4.— Alguien comenta, en lengua no escolarizada, lo que va leyendo en un diccionario científico: componer un texto con esos elementos.

5.— Sobre el modelo de Octavio Paz (vid. supra, § 2.1.3), seleccionar elementos lingüísticos de uno o varios textos técnicos, y distorsionarlos hasta convertirlos en lengua artística, produciendo un texto coherente y con título adecuado. Sugerencias para títulos:

- Propiedades desconocidas del protoplasma
- Anatomía de ninguna mosca
- Importancia del cauce seco de los ríos

- Funcionamiento caprichoso de la biela
- Instrucciones para el uso de este singular aparato
- Jano, dios bifronte de los antiguos romanos
- Definición personal del complemento indirecto
- La estratósfera...

6.— Componer un mensaje de pocos párrafos que se cierre con alguna de las frases siguientes; esa frase, merced al contexto creado, deberá adquirir una fuerte *connotación emotiva*:

- un vaso lleno de agua
- por mi pueblo
- de cinco a seis llovió torrencialmente
- no lo creo
- unas plumas en el suelo
- de una plataforma submarina
- usted no me lo dijo

2.1.4 *El sistema de connotaciones exclusivo de un texto.*

En el párrafo 1.1 de este mismo capítulo, hemos examinado las condiciones en que el ambiente externo y previo al mensaje condiciona la configuración de éste. Ahora, desde dentro del mensaje, veamos cómo el texto ha *orquestado* un sistema de connotaciones que le es propio, porque más acá del valor que esos elementos pueden tener aislados en la lengua de todos, su *combinatoria* da lugar a un producto original que traduce la intención peculiar de ese mensaje. Y hagámoslo, otra vez, sobre un aviso publicitario:

> El golpe seco de las agujas del Seiko Quartz marca cada segundo en forma inconfundible. Es el resultado de la exclusiva tecnología electrónica de Seiko. Un corazón de cuarzo que vibra exactamente 16.384 veces por segundo (los relojes comunes lo hacen solamente 360 veces) garantizando una precisión hasta 60 veces mayor que cualquier reloj conocido. Seiko produce ahora relojes de cuarzo a precios razonables, confirmando así su condición de líder absoluto en el mercado mundial.

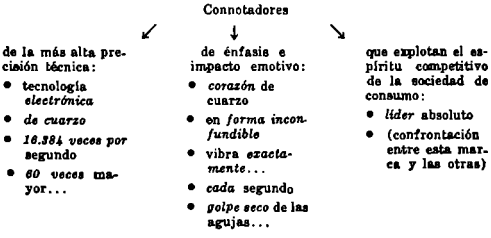
Ninguna de las fórmulas lingüísticas aquí empleadas es *en sí misma* apelativa: pero la organización de *toda la secuencia* en que ellas intervienen busca ante todo el impacto de un cliente ante quien hay que promocionar el producto comercial a toda costa. O sea que gracias a su calculada combinatoria, se logra un *sistema de connotadores*, para cuyo análisis deberemos relacionarlos por *paradigmas*.

•*connotador:* todo aquello que comporta una significación implícita, sugeridora;[7]

[7] Remitimos otra vez a nuestro CAP. TRES

•*paradigmas:* como en gramática (pero aquí a nivel de la connotación), las agrupaciones a que dan lugar los elementos de la comunicación, sobre la base de su afinidad;

En el caso presente, los paradigmas de connotación pueden fácilmente reconocerse:



Connotación que da sentido a todo el sistema: "Póngase al día, abandone su viejo reloj, *consuma* "más".

Sobre las causas —y las consecuencias— sociales a que da lugar este tipo de propaganda, ya hemos aludido en párrafos anteriores: es importante que el alumno las concientice para que sepa cuál es su lugar en la cultura en la que está inmerso, y para que aprenda a adoptar libremente su propia posición en ella.

2.1.4.1

Tenemos que aclarar desde ahora, que el papel informativo tanto como el connotador puede cargarse no siempre en la *palabra* propiamente dicha, sino también en la *realidad* aludida. No sólo porque el texto escrito se acompaña ocasionalmente de mensajes visuales, sonoros, etc., sino porque a menudo no es tanto la fórmula lingüística seleccionada la que produce el impacto, cuanto el contexto de realidad que esas palabras nombran. Todo esto lo veremos claramente en este poema de José Martí:

Los dos príncipes

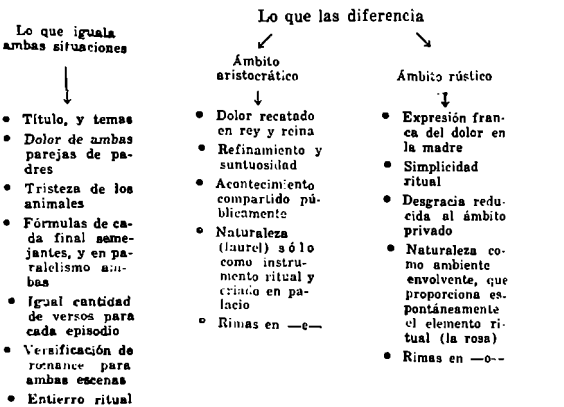
El palacio está de luto
y en el trono llora el rey,
y la reina está llorando
donde no la puedan ver:
en pañuelos de holán fino

En los álamos del monte
tiene su casa el pastor;
la pastora está diciendo:
"¿Por qué tiene luz el sol?"
Las ovejas, cabizbajas

lloran la reina y el rey;
los señores del palacio
están llorando también.
Los caballos llevan negro
el penacho y el arnés;
los caballos no han comido
porque no quieren comer;
el laurel del patio grande
quedó sin hoja esta vez:
todo el mundo fue al entierro
con coronas de laurel.
—¡El hijo del rey se ha
[muerto!
¡Se le ha muerto el hijo al
[rey!

vienen todas al portón:
¡una caja larga y honda
está llorando el pastor!
Entra y sale un perro triste;
canta allá adentro una voz:
"¡Pajarito, yo estoy loca,
llévame donde él voló!"
El pastor coge llorando
la pala y el azadón:
abre en la tierra una fosa,
echa en la fosa una flor.
—¡Se quedó el pastor sin
[hijo!
¡Murió el hijo del pastor!

Ordenemos, sin agotarlos, los paradigmas de connotación, y veamos cuál es el connotador que los abarca a todos:



Connotación abarcadora de todo el mensaje: "Por encima de las diferencias sociales, hay dolores elementales que igualan a los seres humanos".

Por lo que acabamos de ver, muchos de los ingredientes del poema obran por la *realidad* que nombran (podrían manifestarse a través de un cuadro, o filmados); otros son específicamente

lingüísticos (los paralelismos finales, los elementos de versificación, cierta selección en el vocabulario: "pañuelos *de holán*" para la reina, "yo *estoy loca*" para el lenguaje directo de la pastora).

Si trabajamos con textos suficientemente interesantes para nuestros alumnos, esta tarea de sistematización se vuelve apasionante. Empecemos siempre por preguntar: ¿qué sentimientos, qué reacciones suscita el texto? Y luego ¿cómo, mediante qué selección y combinación de elementos —lingüísticos, no lingüísticos— se lo ha logrado? Una respuesta acabada a estas cuestiones, nos lleva a tomar conciencia de las claves de un texto, de su tono peculiar y por tanto de su sentido profundo (que es más que el meramente denotativo): de su *estilo*. Y nos llevará, en trance de producción, al dominio de nuestro instrumental expresivo: diverso, aunque más no sea por mínimos detalles, en unos y en otros.

2.1.4.2 *Cada texto reinventa un código.* Sí, porque la misma imagen, el mismo giro empleado en contextos distintos, pueden, por la fuerza aglutinante de las relaciones que los integran en cada caso, proyectar direcciones de sugerencia totalmente dispares una de otra, y a veces totalmente inesperadas. Ni la rosa es obligatoriamente símbolo de belleza, ni lo verde vale siempre como el color de la esperanza, qué va. La luna, protectora benéfica de la meditación de muchos románticos, es de pronto divinidad portadora de muerte en García Lorca. Lo que sucede es que cada imagen, casi cada palabra, tiene una multiplicidad de direcciones significativas que en su inserción en el contexto pasa por una criba de selección: lo vimos ya, a nivel de lengua informativa (denotación) en el Cap. DOS de nuestro libro. En el plano connotativo pasa algo semejante, pero las posibilidades son mucho mayores. Confróntense:

Nuestras vidas son los *ríos*
que van a dar a la mar, que
es el morir...
J. Manrique

Y que yo me la llevé al *río*
creyendo que era mozuela,
pero tenía marido...
F. García Lorca

Como un *río* de leones
su maravillosa fuerza...
F. García Lorca

En un caso, el río como *cauce* fatal e incontenible; en otro, como ámbito de la *naturaleza* propicio a la libre efusión de lo erótico; en el último, el río como *caudal* arrollador. O si no:

En un verde prado de *rosas*
e flores / guardando ganado
con otros pastores / la vi
tan fermosa...
Santillana

El poema

¡No le toques ya más,
que así es la *rosa!*
J. R. Jiménez

Acá se oponen: ambiente idílico y sensual de blanda primavera (Santillana), frente al sentimiento de lo perfecto y esencial encarnado en la flor arquetípica (Jiménez).

De ahí la necesidad de descubrir en cada texto, la ley interna que lo configura y le da sentido y es a esa tarea a la que llamamos *análisis estilístico*. A menudo, los trabajos de redacción de nuestros muchachos pecan, no sólo o no tanto por la recaída en el lugar común, sino por la poca atinada selección de un material que no llega a ser congruente (como ingrediente expresivo), que traiciona sin proponérselo el *tono estilístico* con que empezó a redactarse.

Por eso, uno de los ejercicios que vamos a plantear consiste en *completar textos* mutilados: ya vimos algo similar en el capítulo sobre lengua informativa. Pero en este caso, el alumno completa creando libremente: sólo deberemos insistir en que cuando seleccione los vocablos para completar, esa elección no puede ser al azar, sino teniendo presente el *tono* del trozo total y su coherencia interna. Cerremos esto con otros ejemplos literarios.

Crepúsculo

El poniente me invade con sus flores
de oro, mientras, largo y lento, canta
el ruiseñor de todos mis amores,
ahogándose casi en mi garganta.

Al ver este oro entre el pinar sombrío,
me he acordado de mí tan dulcemente,
que era más dulce el pensamiento mío
que toda la dulzura del poniente.

¡Oh dulzura de oro! ¡Campo verde,
corazón con esquilas, humo en calma!
No hay en la vida nada que recuerde
estos dulces ocasos de mi alma.

Juan Ramón Jiménez

Aquí el poeta *fusiona* la vivencia de su yo con el paisaje. El crepúsculo que ve y describe se corresponde con su crepúsculo interior (y hasta lo declara: "no hay en la vida nada que recuerde estos dulces ocasos de mi alma").

Es el paisaje *recreado* a través de la *personal emoción* del poeta.

Tanto se había parlado que los parloteos traspusieron las fronteras...

.....

Obnubilado por el espectáculo del poder, el populacho no determinó el ávido aleteo que ocurrió en el caballete de la casa...

Juan Rulfo

En este caso participamos de la *valoración personal* del narrador. Con "parloteo" y "populacho" nos trasmite su sentimiento, su juicio despectivo sobre la realidad que trata.

En ambos ejemplos, lo valorizante (agradable o desagradable, despreciado o apetecido) está dado a través de palabras que, como vehículo de expresividad, no sólo nos anuncian una sensación, sino que llevan consigo la reacción afectiva que esa sensación nos provoca: gusto, disgusto, ternura, odio, indignación...

(Obsérvese la diferencia de expresividad que existe entre "viejo" y "viejito" o "vejete").

Algunas veces encontraremos en una sola palabra la expresión certera de ese sentimiento ("rufián", "quietecito"). Otras, deberemos apelar al símil o a la metáfora ("El poniente me invade con sus flores de oro...", dice Juan R. Jiménez en la poesía transcripta, mostrándonos su valoración interior de la sensación que percibe).

EJERCITACIÓN

1.— Completar con *adjetivos* el siguiente trozo de prosa procurando conservar el estilo y el clima que creó el autor:

> Es una música ..... muy ..... muy ..... y que empero hace pensar en los instrumentos ..... y en los coros, ... alrededor del Trono ..... La música va por el claustro del convento de Buenos Aires, como una brisa .....
>
> Ya avanza el mes de julio. pero el aire se embalsama con el olor y la tibieza Todo el árbol está colmado de pájaros ..... El portero distingue la ..... pechuga del benteveo y la ..... del pecho colorado y el luto del tordo y las plumas ..... de la calandria y la cresta del cardenal y la cola de la tijereta.
>
> **Manuel Mujica Láinez**

2.— Completar con *verbos*:

> Bibiano ..... en el suelo y, poniendo de lado su enorme sombrero, ... a la tarea de atar los botines de su patrón, ... los cordones a maravilla, sacando mucho la lengua, el entrecejo al enganchar cada broche.
>
> **Benito Lynch**

> Yo ..... un rato más las plantas de la baranda de la galería y ..... en la cocina y ..... un rato viendo los caballos, las pocas ovejas, los terneros a los que los perros ..... sin cesar una seña a los perros y los perros me
>
> **Eduardo Mallea**

3.— a) Presentar el trozo siguiente para que los alumnos lo completen con *adjetivos*, aportando *su matiz personal, sin necesidad de respetar estilo y clima creado por el autor;* b) al pie del trabajo cada alumno especificará qué tipo de paisaje se propuso lograr.[8]

Poco después comencé a oír el canto de ..... gallos y el murmullo ..... de un arroyo. A lo lejos..... muros se destacaban ..... y ..... Era la ....., la ciudad de Liguria.

Ramón del Valle Inclán

Del pueblo en fiesta rojamente iluminado hacia el cielo vienen valses en el viento
La torre se ve en un .....
..... limbo ....., ..., ... Y allá, tras las bodegas ..... del arrabal, la luna ....., ...
y ..... se pone en el río.

Juan Ramón Jiménez

4.— Comentar en clase los siguientes textos para que el alumno capte cómo puede materializarse la proyección de un determinado estado de ánimo en una realidad sensorial; a) señalar en qué versos se da la *fusión* poeta-paisaje; b) *por qué* ese paisaje despierta ese determinado sentimiento, y no otro:

Lluvia de otoño

...El agua lava la yedra;
rompe el agua verdinegra;
el agua lava la piedra...
Y en mi corazón ardiente
llueve, llueve dulcemente.
Está el horizonte triste;
¿el paisaje ya no existe?;
un día rosa persiste
en el pálido poniente...
Llueve, llueve dulcemente.
Mi frente cae en mi mano.
¡Ni una mujer, ni un her-
[mano!
¡Mi juventud pasa en vano!
—Mi mano deja mi frente...
Llueve, llueve dulcemente.
¡Tarde, llueve; tarde, llora;
que aunque hubiera un sol de
[aurora,
no llegaría mi hora
luminosa y floreciente!
¡Llueve, llueve dulcemente!

Juan Ramón Jiménez

Canto de mi tierra

Sonata de música,
sentimiento del corazón,
canto de pájaros,
atardecer rosado,
soledad, sombra, luz, color.

Horacio E. Rosales

[8] Ver Lacau-Rosetti, *Castellano III*, Bs. Aires, 2º, 1964, p. 107.

Y otra vez el silencio negro y espeso, donde se oye respirar la noche que, promediando, se intensa y afirma en su plenitud; pero un gallo la niega con toda valentía y proclama insistentemente su culto por la claridad. Como por contraste, en todo lo demás, se ahonda ese malestar, esa inquietud que el misterio de la oscuridad inspira, algo indefinible, entre el recelo y el temor, que llega desde el fondo del instinto como un hálito ancestral...

Juan Burghi

5.— a) Comentar los temas siguientes; b) determinar qué sentimiento sugiere a cada uno cada tema; c) redactar un párrafo donde lo sensorial se vea enriquecido por lo anímico. Para ello es necesario *vivir*, primero, *interiormente* la situación e intentar, luego, *expresarla*, buscando la *unidad de tono o estilo*.

- Creí que estaba solo... Se prendieron las luces.
- Voy cantando. Me envuelve una capa de niebla.
- Ya habíamos remontado los barriletes. De pronto: truenos, relámpagos y una lluvia torrencial.
- Ayer jugué toda la tarde a la pelota. Hoy llevo los deberes sin hacer.
- Estoy en penitencia. Mi mamá prepara chocolate.
- ¿No quisieras prestarme tu muñeca? Sabés... yo...
- Justo ahora que teníamos formado el equipo mi madre me llama. ¿¡Qué querrá!?
- Viajo solo; el barco se zangolotea; está anocheciendo.

6.—a) Vivificar estos textos mutilados:

1. En espera de
y con .....
nada pudo ni
Pero en
las .....
por encima de

2. Con pero sin
esa ..... me
Por vez primera .....
Tanto que
en .....
Los siempre.

b) Proponerse mutuamente, por parejas, ejercicios semejantes

c) Crítica conjunta a la unidad de tono conseguida.

7.— *Mosaico poético*. a) Distribuir por equipos tiras de papel donde figuren, en cada una, uno de los siguientes versos. Todos los equipos tendrán el mismo repertorio de versos. Cada grupo ordenará, a la búsqueda de un sentido, una secuencia coherente. Pueden desecharse hasta 2 versos de la serie propuesta.

- sin saber que usábamos tanto las uñas
- y si nunca nos miramos los pies
- hay que aprender a perder un poco

- no nos alcanza a divisar el sol
- tendremos frío y vergüenza del futuro
- porque el ruido es insostenible
- rostros de tiza entran por las cerraduras
- debiera no importar pero importa demasiado
- lo verde se torna levemente morado
- a lo mejor hay que darle las gracias
- todo se parece a un muñeco abandonado entre los rieles
- algo se degolló en las entrañas

b) Proponer títulos reveladores.

c) Confrontar resultados.

8.— Distribuir *una* de estas frases en *dos* textos de tono distinto, completando los párrafos según el gusto personal:

- como perros con rabia
- ¿por qué no podré decirlo?
- una palmera, pero enana
- abrir todas las ventanas
- ¡pero con cuánta gracia!
- guardé un montoncito de flechas
- paso a paso
- quisiera no equivocarme
- una mesita con flores
- como una silla quebrada
- coleccionando nubecitas en el bolsillo
- lámparas de luz negra

9.— Escribir sobre los siguientes temas, párrafos breves sugeridos por la fantasía, empleando en lo posible los procedimientos asociados que vimos más arriba en CAP. TRES, § 2.2 (imágenes sensoriales, sinestesias, comparaciones, metáforas):

Descripciones

La luna se deshilachaba en el mar.
La nieve que caía formaba muñequitos.
Un rayo de sol hiere mi ventana.
Los árboles saludan con sus ramas a los viajeros del tren.

Narraciones

Mi primer viaje a la luna.
Recorrí el mundo montado en un barrilete.
Mientras buceaba en el río encontré una ciudad hundida.
El espantapájaros del jardín se sacó el sombrero para saludarme.
Mi sombra me indicaba el camino.

Diálogos

- Entre el semáforo y el automovilista.
- Converso con mi diccionario.
- El sapo y la rana conversan una noche de lluvia.
- El árbol discute con la luna mientras ésta se apoya en una rama.
- La charla de dos automóviles durante una carrera.

10.— a) Redáctese un párrafo o dos que connoten *determinado sentimiento* sobre la base de estas palabras: "tronco" - "rojo" - "vibrar".

b) Ahora, otro(s) con las mismas palabras pero que sugieran *otro contenido emocional* muy distinto del anterior.

TESTIMONIOS

★ De "completar textos (artísticos) mutilados":

• Se dictó el siguiente párrafo, pero sin *adjetivos*:

Ahora se había hecho imposible volver a tierra y llegar hasta la tropilla.

El plan de fuga, [*simple*] y [*seguro*] como todos los [*grandes*] planes, había sido frustrado por la casualidad.

Un [*reventino*] resplandor que encendió [*vivas*] fosforescencias en los rizos de las aguas, les advirtió que acababan de hacer antorchas para buscar su rastro.

Un [*gran*] médano, frente a ellos, dibujaba en la atmósfera [*transparente*] su [*inmenso*] lomo de animal [*antediluviano*]. El desaliento apretó el corazón [*indómito*] del mozo, pues sus cabalgaduras no resistían más.

Roberto Ledesma

Trabajo de los alumnos:

Ahora se había hecho imposible volver a tierra y llegar hasta la tropilla.

El plan de fuga *peligroso* y *arriesgado* como todos los *momentáneos* planes, había sido frustrado por la casualidad.

Un *gran* resplandor que encendió *muchas* forforescencias en los rizos de las aguas, les advirtió que acababan de hacer antorchas para buscar su rastro.

Un *enorme* médano, frente a ellos, dibujaba en la atmósfera *pesada* su *arqueado* lomo de animal *prehistórico*. El desaliento apretó el corazón *duro* del mozo, pues sus cabalgaduras no resistían más.

Juan Ignacio L. (6º grado)

• Se dictó el siguiente párrafo, pero sin *verbos*:

Sin frenar el galope, Sin Ruido [*atravesó*] bañados [*bordeó*] cañadas y pajonales, [*vadeó*] un río y, al caer la tarde,

[*alcanzó*] un paraje donde la rastrillada [*se estrechaba*] en una angosta senda, serpenteante sobre un terreno movedizo.

Roberto Ledesma

Trabajo de los alumnos:

Sin frenar el galope, Sin Ruido *cruzó* bañados, *atravesó* cañadas y pajonales, *vadeó* un río, y al caer la tarde *descubrió* un paraje donde la rastrillada *seguía* en una angosta senda, serpenteante sobre un terreno movedizo.

José Luis D. (6º grado)

• Se dictó el siguiente párrafo, pero sin *adjetivos*. Los alumnos debían completarlo aportando su matiz personal y especificar al pie qué tipo de paisaje se proponían lograr:

La silla de posta traspuso la Puerta Salaria y comenzamos a cruzar la campiña [*llena*] de misterios y de rumores [*lejanos*]. Era la campiña [*clásica*] de las vides y de los olivos, con sus acueductos [*ruinosos*] y sus colinas [*ondulantes*]. La silla de posta caminaba por una [*vieja*] calzada, y el golpe [*alegre*] y [*desigual*] de los cascabeles despertaba un eco en los [*floridos*] olivares. [*Antiguos*] sepulcros orillaban el camino y [*mustios*] cipreses dejaban caer sobre ellos su sombra [*venerable*],

R. del Valle Inclán

Trabajo de los alumnos:

La silla de posta traspuso la Puerta Salaria y comenzamos a cruzar la campiña *llena* de misterio y de rumores *lejanos*. Era la campiña *antigua* de las vides y de los olivos, con sus acueductos *desgastados* y sus colinas *descoloridas*. La silla de posta caminaba por una *rota* calzada y el golpe *acompasado* y *monótono* de los cascabeles despertaba un eco en los *viejos* olivares. *Blancos* sepulcros orillaban el camino y *lánguidos* cipreses dejaban caer sobre ellos su sombra *añosa*.

[Quise describir una ciudad antigua, abandonada.]

Juan C. (7º grado)

La silla de posta traspuso la Puerta Salaria y comenzamos a cruzar la campiña *rodeada* de misterio y de rumores *sonoros*. Era la campiña *típica* de las vides y de los olivos, con sus acueductos *repletos* y sus colinas *verdeantes*. La silla de posta caminaba por una *arbolada* calzada, y el golpe *alegre* y *rítmico* de los cascabeles despertaba un eco en los *cargados* olivares. *Blancos* sepulcros orillaban el camino y *verdes* cipreses dejaban caer sobre ellos su sombra *acogedora*.

[Quise describir un paisaje vívido de verano.]

Pedro R. (7º grado)

CAPITULO OCHO

UNIDAD Y ESTRUCTURAS DE CONTENIDO

1	Estructuras de contenido.
1.1	Construcción.
1.1.1	Resumen.
1.1.2	Síntesis.
1.1.3	Secuencia de contenidos.
1.2	Unidad.
1.2.1	Temas abanicos.
1.2.2	Descripciones parciales.
1.2.3	Jerarquía de contenidos.
1.2.4	La unidad forzada intencionalmente: lo cómico.
1.2.4.1	La greguería.
1.2.4.2	La caricatura.
1.2.4.3	El chiste.
1.2.4.4	Otros procedimientos lingüísticos que logran efectos cómicos.
1.3	Cualidades de contenido.

1 *Estructuras de contenido*

Una exposición, un cuento, una poesía, nos presentan siempre sus pensamientos en una *disposición* determinada, distinta cada vez y cada vez subordinada al propósito de esa página literaria concreta, de ese capítulo, de ese libro.

El fracaso de muchos trabajos de *expresión oral* y *escrita* suele deberse al descuido de este aspecto de su elaboración. Aún hoy, hay quienes siguen creyendo que todo ejercicio de composición se limita a dar un *tema sugeridor* para que los alumnos (librados a su suerte) buceen dentro de su imaginación, y escriban lo que les venga en la mente.

Si bien en los grados inferiores la ejercitación apunta a desarrollar el *qué* (hechos reales o imaginarios motivados por temas anecdóticos, frases generadoras, etc., según vimos);[1] ya en los grados medios el alumno debe empezar a manejar también el *cómo*, o sea, entre otras cosas, el *modo de organizar* los contenidos para concretar mensajes con coherencia y con eficacia.

Estructurar los contenidos de un mensaje (ajeno o propio) es uno de los ejercicios intelectuales con el que se propicia la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto o "lógico formal". Por lo tanto, al orientar al alumno para que ejercite esa estructuración:

—adquiere un instrumento que facilita su acceso al pensamiento reflexivo;

—afina poco a poco la conciencia de la *funcionalidad* de los materiales que se manejan: sus mutuas relaciones, la eficacia, grado de claridad o de sugerencia que un determinado ordenamiento tiene sobre otros posibles.

Demás está decir que esta tarea de disciplina de la mente tiene alcances más largos que los estrictamente limitados a la composición: el oficio de vivir está regido, todo él, por una preocupación estructurante.

1.1 *Construcción*

La antigua retórica insistió mucho en un aspecto de la redacción que ella llamaba "composición" (en sentido estricto, o sea disposición de los pensamientos), "plan", o más modernamente, *construcción* del trabajo escrito. Es lo que vamos a desarrollar en seguida, con criterio actualizado.

Nosotros nos ceñiremos estrictamente a los problemas de

[1] Ver CAP. CUATRO § 2.1.2 y § 3.8.

construcción de contenidos lógicos: es decir a los modos de situar, dentro del total de la tarea de redacción, sus *conceptos* fundamentales. (Hay, aparte de ésta, una construcción de la materia fónica, o sintáctica, etc., que no abordamos ahora). Aunque no es cierto que toda página exitosa haya sido elaborada sobre un plan *previo* a su desarrollo en palabras, conviene adiestrar al alumno en estos dos tipos de tareas: a) descubrir el plan (construcción) de contenido de una obra ajena; b) esbozar un plan propio y personal para lo que él va a escribir.

1.1.1 *Resumen*

El resumen, oral o escrito, sigue siendo una técnica recomendable para que el chico ejercite operaciones de *reducción* (o de *expansión* si lo que proponemos es la actividad contraria). Es el paso previo (una etapa anterior, menos compleja) frente a la realización posterior de síntesis y esquemas.[2]

Resumir es *reducir un texto respetando su sentido fundamental.* Para lograrlo debemos:

a. *leer con atención el texto* (más de una vez si fuese necesario);
b. *eliminar los detalles* (al margen de su importancia expresiva), salvo los rigurosamente imprescindibles para la comprensión del sentido;
c. *eliminar la forma de diálogo* (si aparece en el texto) reduciendo su contenido en unas pocas palabras narradoras que muestren la situación clave;
d. *reducir a una sola referencia* las situaciones repetidas;
e. *eliminar las digresiones* (por largas que sean y a pesar del interés que ofrezcan en sí mismas);
f. *emplear en su redacción la variedad de lengua informativa* (sin adjetivos u otras formas que valoren o desvaloricen los hechos o las ideas que estamos resumiendo).

El resultado debe ser en extensión, *considerablemente menor* que el original.

Veamos dos ejemplos:[3] el primero es un cuento de Ray Bradbury, *La niñita que alumbraba la noche.*[4]

[2] E. M. Echegaray de Juárez, *Estudio dirigido* 1. *Técnicas del trabajo intelectual*, Bs. As., 1971.

[3] Nuestro propósito fundamental en este capítulo es trabajar la estructuración de los contenidos en la *prosa de ideas*, aunque ejemplificamos también con cuentos y poesías para ofrecerle material al docente de los grados inferiores. Para completar la información respecto de la estructuración de mensajes narrativos y poéticos, ver: cap. doce y trece.

[4] *Antología de la Literatura Infantil*, Centro Editor Latinoamericano. Bs. As., 1971. Traducción: Amelia Hannois.

Había una vez un muchachito al que no le gustaba la Noche.

Le gustaban las linternas y los alumbrados, las lámparas y los farolillos, las velas y los cirios, los fuegos artificiales y los fuegos de leña. Pero no le gustaba la Noche.

Detestaba las llaves de luz. Porque las llaves de luz apagaban las lámparas amarillas, las lámparas verdes, las lámparas blancas, las luces de la entrada, las luces de todas las habitaciones. El no tocaba jamás los interruptores.

Se negaba a salir a jugar afuera en la oscuridad.

Estaba muy solo. Cuando veía desde su ventana a los otros niños jugar sobre el césped en la noche de verano, estaba muy triste. Esos niños corrían felices de la luz a la sombra y de la sombra a la luz.

Pero nuestro muchachito, ¿dónde estaba? Allá arriba en su cuarto. Con sus linternas y sus lámparas, sus antorchas, sus velas y sus candeleros. Totalmente solo.

El no quería más que al sol. Al sol naciente. A él no le gustaba la Noche.

Cuando llegaba la hora en que su padre y su madre hacían el recorrido de la casa apagando todas las lámparas...

Una a una.
Una a una.
Las lámparas del pórtico,
las lámparas de la escalinata,
las lámparas del guardarropa,
las lámparas de las habitaciones,
las lámparas de pie
y las lámparas de la escalera...

el muchachito se ocultaba en su cama.

La noche venía, su habitación era la única de toda la casa donde todavía había luz.

Una tarde en que su padre estaba de viaje y su madre se había retirado temprano a su habitación, el muchachito hizo el recorrido solo. Totalmente solo.

¡Cómo iluminó la casa! Encendió todas las lámparas...

las lámparas del pórtico,
las lámparas de la escalinata,
las lámparas del guardarropa,
las lámparas de las habitaciones,
las lámparas de pie,
las lámparas del vestíbulo,
las lámparas de la cocina,
hasta las lámparas del granero.

¡Se hubiera dicho que la casa se quemaba!

Pero el muchachito todavía estaba solo. Entonces allá abajo, lejos, bien lejos, los otros niños reían sobre las praderas en la noche de verano.

¡De pronto, oyó golpear a la ventana!
Había algo negro detrás.
Llamar a la puerta de entrada.
Había algo negro detrás.
Raspar a la puerta de la cocina.
¡Había algo negro detrás!

Y de repente alguien dice:

—"Buen día".

Una niñita estaba allí, en medio
de las luces blancas, de las luces brillantes,
de las luces rojas, de las luces rosas,
de las luces irisadas, de las luces tamizadas.

—"Yo me llamo Negra", dice.

Tenía los cabellos negros y los ojos negros, un vestido negro y zapatos negros.

Pero su rostro era tan blanco como la luna. Y sus ojos brillaban como las estrellas blancas.

—Tú estás solo —dice ella.

—Yo querría correr afuera con los otros niños —dice el muchachito—, pero no me gusta la Noche.

—Yo te la presentaré —dice Negra—. Y ustedes serán amigos.

La niña baja la palanquita del interruptor de la escalinata.

—Ves —dice—. Yo no apago la luz. No, no, por el contrario. Alumbro la Noche. La Noche se puede alumbrar o apagar, igual que una lámpara. ¡Con el mismo botón!

—No había pensado en eso jamás —dice el muchachito.

—Y cuando uno alumbra la Noche, nazco yo, Negra, y uno alumbra también las cigarras.

—¡Y las ranas!

—¡Y las estrellas!

las bellas estrellas
las blancas estrellas
las estrellas brillantes
las estrellas centelleantes.

El Cielo es una casa
¡con lámparas y faroles
farolillos y velas
luces rojas
luces verdes
luces azules
luces amarillas
fuegos artificiales
y lámparas de pie en todas las habitaciones!

¿Cómo oír las cigarras cuando las lámparas están encendidas?

Es imposible.

¿Cómo oír las ranas cuando las lámparas están encendidas?

Es imposible.

¿Cómo ver la luna cuando las lámparas están encendidas?

Es imposible.

¡Piensa en todo eso que te falta! ¿No tuviste nunca la idea de
alumbrar a las cigarras,
alumbrar las estrellas,
y la gran gorda luna blanca?

—No —dice el muchachito.
—Y bien, eso es —dice Negra.
Y eso fue lo que hicieron.
Treparon las escaleras y las descendieron, alumbrando la Noche. Alumbrando el negro. Haciendo vivir la Noche en todas las habitaciones.

Como una rana,
o una cigarra,
o una estrella,
o una luna.

Y ellos alumbraron las cigarras.
Y ellos alumbraron las ranas.
Y ellos alumbraron la gran luna blanca semejante a un helado.
—¡Oh, cómo me gusta esto! —dice el muchachito—. ¿Podré siempre alumbrar la Noche?
—¡Por supuesto! —dice Negra, la niñita. Después ella desapareció.
Y ahora el muchachito está muy feliz.
Le gusta la Noche.
¡Sabe que las llaves de luz alumbran siempre y no apagan jamás!
Ha tirado sus velas, sus lámparas y sus antorchas.
Durante las noches ustedes lo verán cuando quieran.

alumbrar la luna blanca,
alumbrar las estrellas rojas,
alumbrar las estrellas azules,
las estrellas verdes, las estrellas rosas,
las estrellas verdes, las estrellas blancas,
alumbrar las ranas, las cigarras y la Noche.

Y correr sobre el césped, en la oscuridad, con los otros chicos, muertos de risa.
Cómo él.

Un posible resumen del texto:

Había una vez un chico a quien no le gustaba la noche. En cambio le gustaba el sol y todo lo que diera luz. Cuando comenzaba la oscuridad, se quedaba solo y triste en su cuarto iluminado; no salía a jugar al prado como hacían los otros chicos.

Un día que su padre se fue y su madre se acostó temprano, encendió todas las luces de su casa. Pero seguía solo. De pronto oyó un golpe y una voz: era una niña. Ella, al verlo solo y triste, decidió ayudarlo: le enseñó a encender la noche con la misma llave que encendía la luz y le enseñó también todo lo que se podía ver u oír cuando la noche estaba encendida.

La niña se fue y el muchachito, desde entonces pudo compartir con los demás chicos los juegos de verano, corriendo en la oscuridad.

Veamos ahora otro ejemplo, esta vez un texto más informativo: *Los incendios de bosques en Chubut*, de E. Gallegos:

Lo cierto es que de pronto un incendio de magnitud aparece devorando hectáreas de campo y de bosque, aquí donde el ñire y el chacay forman espesos montes, poblados de jabalíes, y se mezclan con lengales de valor apreciable, pues se los considera entre los mejores de la cordillera.

Con frecuencia, el fuego se estaciona en la alta montaña, adonde solo llegan los animales salvajes. El espectáculo alcanza, en esos sitios, un magnetismo dantesco: a quince o veinte metros del suelo, las llamas estallan sobre los árboles, con sordas detonaciones, después de ascender por el interior de los troncos. Cada explosión significa un avance de imprevisibles alcances, por el viento arremolinado que es típico de la zona andina.

De esa manera, el fuego salva cursos de agua, viaja por ellos inclusive valle abajo y —en las brasas que saltan— se reproduce favorecido por la sequía. En la cumbre del cerro Botella, de unos 2000 metros, hemos visto ascender caprichosamente uno de estos focos, con furiosos ramalazos de fuego, hasta morir en la nieve. Por la roca de una ladera se despeñaron luego troncos encendidos, reanudándose el avance, esta vez montaña abajo.

Otra forma de propagación, solapada pero no menos peligrosa, se da en los mallines y prados, donde el humus milenario forma espesos mantos de hasta un metro de espesor, que se queman lentamente, llegando a las raíces. La superficie queda en apariencia firme, pero vimos caer hombres, perros y caballos en lo que sólo es ceniza y rescoldo ardiente. Las consecuencias pueden imaginarse. Infunden respeto y nadie quiere internarse luego para salvar animales, alambradas o construcciones aisladas.

De esas trampas naturales surge también, de repente, la humareda que precede a la llama viva, cuando hay leña muerta o subterráneamente el fuego ha cruzado hasta otro sector boscoso. El ciclo se repite indefinidamente, aquí y allá, creando la desesperación.

Ante ese panorama, los hombres de la zona no atinan mas que a poner en práctica sus recursos rudimentarios, los únicos que tienen. Armados de picos, palas, y baldes, salen a enfrentar el fuego donde les parece que se bifurcará con mayor peligro. Cortan monte, humedecen una franja de terreno, cavan zanjas. Muchas veces, cuando después de jornadas agotadoras, con la cara y el cuerpo chamuscados, regresan al sitio, lo encuentran invadido por las llamas y fuera de todo control. Entonces, empiezan de nuevo en otra parte.

Si resumimos el texto quedaría *reducido* de este modo:

Empieza el fuego en el campo y en el bosque. Se estaciona en la alta montaña, pero el viento arremolinado lo expande. Viaja por cursos de agua. Se reproduce en las brasas que saltan, y otra vez sube por los cerros hasta que se estrella con la nieve y aparentemente se extingue. Los troncos encendidos ruedan hacia abajo y el fuego nuevamente se propaga en los prados donde el suelo es una capa de humus que se quema con lentitud llegando a las raíces. Esto, que pare-

ce tierra firme, en realidad es ceniza y rescoldo ardiente. Luego, aparece la humareda que precede a la llama y el fuego cruza a otro sector del bosque.

El ciclo se repite indefinidamente.

Los hombres salen a combatirlo: cortan monte, humedecen el terreno, cavan zanjas. Cuando vuelven al sitio, otra vez está invadido por las llamas. Entonces empiezan de nuevo.

EJERCITACIÓN

1.— Resumir un relato oído o leído: primero en forma oral para que la crítica en común los alerte a todos respecto de los ajustes básicos. Por ejemplo éste:

Ruedas diferentes [5]

Hay un tocón en medio del campo, y sobre él se alza una casita. En esta casita viven una Mosquita, una Rana, un Erizo y un Gallito de cresta dorada.

Un día fueron los cuatro a buscar flores, hongos, bayas y leña.

Caminaron, caminaron y llegaron a un claro. Miraron alrededor y vieron una pequeña carreta vacía. Sí, la carreta estaba vacía, pero no era de las se ven todos los días. Tenía las ruedas diferentes: una era pequeñita, pequeñita, la otra un poco más grandecita, la tercera era mediana, y la cuarta era una ruedaza grandota, grandota.

Se veía que la carreta estaba allí desde hacía mucho, mucho tiempo, porque alrededor y debajo de ella crecían hongos.

La Mosquita, la Rana, el Erizo y el Gallito se quedaron, parados, mirándola muy asombrados. En eso, de entre unos matorrales saltó al camino una Liebre; también se quedó mirando y luego rompió a reír...

—¿Es tuya esta carreta? —preguntaron a la Liebre.

—No, es del Oso. Estuvo haciéndola, haciéndola, y no la terminó. Por eso está ahí.

—¡Vamos a llevárnosla a casa! —dijo el Erizo— Para algo nos servirá.

—¡Pues sí; vamos a llevárnosla! —contestaron los demás.

Empezaron todos a empujar la carreta, pero no había manera de moverla, pues tenía las ruedas diferentes.

Por mucho que empujaron, moverla no lograron. La carreta tan pronto se levantaba del lado derecho, como se hundía del izquierdo.

Y el camino era muy malo: aquí un hoyo, allá un pedrusco.

Mientras tanto, la Liebre se moría de risa.

—¡¿Pero a quién le hace falta una carreta que no sirve para nada?! —les decía.

Todos estaban muy cansados, pero les daba pena dejarla: en casa podía servirles para algo.

[5] V. Suteiev, Cuentos y estampas, Moscú, s/a.

Y otra vez fue el Erizo el primero que dijo: —¡Vamos a llevarnos una rueda cada uno!

—¡Sí, sí; vamos a llevárnoslas!

Quitaron las ruedas de la carreta y se las llevaron rodando hasta su casa. La Mosca llevaba la rueda más pequeñita; el Erizo, la rueda algo más grande; la Rana, la rueda mediana...

El Gallito se subió de un salto a la rueda grandota y, mientras la iba dando vueltas con las patas, agitaba las alas y gritaba: —¡Qui-qui-ri-quí!

La Liebre seguía riéndose de ellos y decía: —¡Pero qué tontos son! ¡Mira que llevarse a casa ruedas diferentes!

Mientras tanto, la Mosquita, el Erizo, la Rana y el Gallito llegaron con las ruedas a su casa. Se pusieron a pensar y repensar. ¿Qué podrían hacer con ellas?

—¡Ya sé! —dijo la Mosquita. Y con la ruedecita más pequeña hizo una rueca.

Al Erizo también se le ocurrió una idea: clavó dos palos a su rueda y le resultó una carretilla.

—Yo también he pensado qué hacer —dijo la Rana. Puso en el torno del pozo la rueda mediana para sacar más de prisa el agua.

Mientras tanto, el Gallito había clavado en la rueda grande unas paletas, la puso en el arroyo y así tuvo un molino.

Todas las ruedas servían ya para algo: la Mosquita hilaba con su rueca; la Rana sacaba agua del pozo para regar el huerto; el Erizo traía del bosque, con su carretilla, hongos, bayas y leña...

Y el Gallito molía en el molino.

Un buen día la Liebre los visitó.

Y los cuatro la agasajaron como al huésped más querido.

La Mosquita le hizo unas manoplas para el invierno.

La Ranita la obsequió con una zanahoria del huerto.

Y el Gallito la invitó con bollitos y tortitas.

La Liebre se sintió avergonzada.

—Perdonadme —les dijo—. Me he reído de vosotros, pero ahora veo bien claro que en hábiles manos, las ruedas, aun diferentes, pueden servir para algo.

2.—Resumir una exposición sobre temas de divulgación científica, tomada de revistas o libros especializados y a nivel de los alumnos.

3.— a) Contar un episodio vivido, en 2 ó 3 páginas; b) reducirlo a la mitad; c) reducir este resumen a su mitad.

4.—El ejercicio contrario a los anteriores sería el de *expansión*: propongamos textos como los que siguen (en donde se dan sólo las líneas fundamentales) para que los alumnos los desarrollen:

Comienza la cosecha. Un grupo de hombres entre los árboles. La fruta está encajonada.

Cuenta Parry que en su viaje polar avanzó un día entero en dirección Norte, haciendo galopar valientemente los perros

de su trineo. A la noche verificó las observaciones para determinar la altura a que se hallaba, y, con gran sorpresa, notó que se encontraba mucho más al Sur que de mañana. Durante todo el día habíase afanado hacia el Norte corriendo sobre un inmenso témpano al que una corriente oceánica arrastraba hacia el Sur.

J. Ortega y Gasset

TESTIMONIOS

Sobre el cuento propuesto en el ejercicio 1.

Cuatro animalitos encontraron una carreta que como tenía ruedas diferentes no podían llevársela, por eso se llevaron las ruedas separadamente. Cada uno de ellos les dio distinta utilidad. Entre todos agasajaron a la liebre cuando fue a visitarlos. Esta les pidió perdón por reírse de ellos.

Héctor G. (4to. grado)

Un día cuatro animales salieron de paseo y vieron una carreta abandonada. En eso llegó una liebre y al ver que se querían llevar la carreta, se rió a carcajadas. Decidieron llevarse las ruedas a su casa y con ellas construyeron una cosa distinta cada uno. La liebre los fue a visitar y se avergonzó porque con cada rueda se pudo construir algo útil.

Marcela F. (5to. grado)

1.1.2 *Síntesis*

Realizar una síntesis es *"exponer las ideas centrales de un texto, + su significación, su unidad de sentido"*.[6]

Para lograrla se deben observar los siguientes puntos (que al principio se le hace difícil al estudiante respetar, por su tendencia a demorarse en lo más llamativo, sin preocupación por una selección lógicamente jerarquizada):

a. *Lectura atenta* del texto;
b. *deslindamiento entre ideas centrales e ideas secundarias* (empleando la técnica del subrayado, por ejemplo);[7]
c. *ordenamiento lógico* de las ideas centrales;
d. *redacción de la síntesis* (siguiendo las mismas pautas que para la redacción del resumen).

Confrontemos lo dicho sobre la elaboración del resumen (§ 1.1.1) con lo que aquí proponemos para la elaboración de la síntesis: con el primero (como dijimos antes), el alumno ad-

[6] A. Asti Vera, *Metodología de la investigación*, Bs. As., 1968.
[7] E. M. Echegaray de Juárez, o.c.

quiere la habilidad para reducir un texto eliminando detalles, repeticiones; con la *síntesis explícita* las relaciones lógicas de las ideas centrales entre sí, porque además de *discernir* entre *conceptos fundamentales* y *conceptos secundarios*,[8] aprende a captar la *vertebración* interna de esos conceptos fundamentales (p. ej.: relaciones de causa-efecto, hipótesis-comprobación...).

Si esa vertebración está bien hecha, justifica por sí sola el trabajo de síntesis. Consecuencia: la síntesis tiende a realizarse en forma *más abreviada* e *interrelacionada* que el resumen.

Los ejemplos que propusimos en el parágrafo sobre resumen podrían ser sintetizados del modo siguiente:

- Como le teme a la noche, un muchachito se queda solo y triste en su casa, mientras otros chicos juegan afuera, en la oscuridad. Aparece una niña y le ofrece acompañarlo a conocer la noche. El chico acepta y logra compartir con los demás el juego y la risa.
- Comienza el incendio. Se estaciona en la alta montaña, pero el viento lo expande. Aparentemente se extingue cuando choca con la nieve, pero los troncos encendidos ruedan y comienza nuevamente. El hombre intenta combatirlo y en apariencia lo logra. Al poco tiempo comienza a propagarse otra vez.

EJERCITACIÓN

1.— Plantear ejercicios como el que sigue:[9] Se propone un tema; luego, se entrega una lista de oraciones (algunas de las cuales tendrán relación de contenido con el tema presentado, y otras operarán como distractores). Los alumnos deberán: a) detectar las oraciones que no responden a la idea fundamental propuesta; b) redactar un párrafo tomando como base la idea central y las ideas complementarias relacionadas.

Dos ejemplos para que los alumnos resuelvan:

Idea central: La Feria Nacional de Ciencias se realizará en la provincia de Tucumán del 8 al 20 de julio.

[8] N. Binayán y P. Henríquez Ureña, en *El libro del idioma*, traducían gráficamente esa relación jerárquica de contenidos mediante la figura de un árbol, cuyo tronco era la idea-madre, las ramas los subtemas, etc., y los bichitos que se comen las hojas, las ideas parásitas, sobrantes.

[9] Ver: M. Vivaldi: *Curso de redacción*, Madrid, 1969.

Repertorio de ideas donde hay que seleccionar las secundarias pertinentes

- Los colegios que quieran participar deben entregar su solicitud antes del 30 de mayo.
- El año pasado llovió durante el desarrollo de la Feria.
- La distribución de lugares que ocupará cada colegio se sorteará en presencia de las delegaciones.
- Todos los diarios hablan hoy sobre un nuevo descubrimiento científico para prevenir el cáncer.
- El temario de la próxima Feria de Ciencias no incluye el tópico "Enfermedades mortales".
- Cada colegio podrá concurrir a la Feria con ocho representantes.
- No se permitirá exponer sobre temas que no estén comprendidos en el temario entregado.
- Los alumnos tendrán a su cargo la presentación y explicación de los trabajos expuestos.

Idea central: Faltará agua en un sector de la ciudad.

Repertorio de ideas secundarias pertinentes y no pertinentes

- Durante tres horas no habrá agua en un amplio sector de la ciudad de Buenos Aires.
- El corte afectará a la zona limitada por las avenidas Callao, Corrientes, Santa Fe y Pueyrredón.
- Agua por todas partes: la sudestada sigue anegando gran parte de la ribera.
- Se recomienda al resto de la población evitar el consumo excesivo.
- Durante ese lapso Obras Sanitarias realizará trabajos de inspección y sellado en la estación elevadora que corresponde a la zona afectada.
- Obras Sanitarias anunció la prórroga del vencimiento del último bimestre.

2.— *Tomar notas*: a) el docente o un alumno del grupo expone sobre un tema elegido por todos; b) los alumnos van tomando notas de la exposición tratando de:

- captar las ideas esenciales;
- acotar sólo los detalles complementarios que benefician la comprensión del tema.

Repetir el ejercicio cuando se presente la oportunidad de oír *conferencias, discursos,* etcétera.

3.— Sintetizar el contenido de relatos oídos o leídos. Emplear por ej.: *Ruedas diferentes* (transcripto más arriba).

4.— Sintetizar exposiciones sobre temas científicos tomadas de diarios, revistas o libros especializados y a nivel de los alumnos.

5.— Propongamos ejercicios de *expansión*: a) presenta-

mos un texto en donde se expone la idea central (la síntesis) de un tema; b) los alumnos lo desarrollan. Por ejemplo:

- El ciclo del agua en la naturaleza cumple tres etapas: evaporación, condensación, precipitación.
- La explotación agropecuaria en nuestro país se desarrolla fundamentalmente en la estancia, la cabaña, la granja, la chacra y el tambo.

1.1.3 *Secuencia de contenidos*

Ahora se trata de traducir en forma *gráfica* la disposición de los contenidos, su ordenamiento y sus relaciones internas. Para su elaboración el estudiante debe tener en cuenta las siguientes pautas:

a. *leer con atención* el texto;
b. *delimitar las partes* que lo conforman;
c. *extraer las ideas centrales*, básicas, que van formando el plan de la obra de acuerdo con el orden en que van apareciendo;
d. *diagramar el esquema* con las ideas extraídas.

La secuencia de contenidos es algo más escueto que un resumen: mediante esta tarea ponemos en evidencia el "plan" de la obra al mostrar su *articulación interna* en distintos momentos que se corresponden, de una u otra manera, unos con otros. Veamos algunos ejemplos: los dos primeros corresponden al cuento y al texto informativo transcriptos en el parágrafo de resumen.[10]

La niñita que alumbraba la noche

I. Desdicha y soledad provocada por el desconocimiento.
II. Conocimiento en compañía.
III. Dicha que se comparte.

El incendio de bosques

I[a] Parte: El fuego
- Comienza el incendio
- Se estaciona
- El viento lo expande
- Se extingue aparentemente
- Comienza de nuevo

[10] Ver § 1.1.1. en este mismo capítulo.

IIª Parte: El hombre contra el fuego	• Comienza a combatirlo • Lo extingue aparentemente • El fuego vuelve a propagarse • Otra vez comienza a combatirlo

En los ejemplos anteriores (y en el que va a seguir) hemos registrado el orden *succsivo* de los hechos pues se trataba de mensajes narrativos. Pero en una obra *reflexiva* el orden de exposición puede *no* coincidir con la jerarquía lógica de los contenidos: la idea más general puede aparecer en cualquier tramo del texto, y razones estratégicas de tipo expresivo pueden alterar la relación estrictamente jerárquica de esos contenidos. Para esto último nos remitimos a CAP. NUEVE § 1.4.1, pág. 269.

Retomamos otro ejemplo narrativo, y uno lírico:

Parábola de los talentos

Porque sucederá lo que a un hombre que yéndose a lejanas tierras, convocó a sus criados, y les entregó sus bienes, dando al uno cinco talentos, al otro dos, y uno solo a otro, a cada uno según su capacidad, y marchóse inmediatamente. El que recibió cinco talentos fue, y negociando con ellos, sacó de ganancia otros cinco. De la misma suerte, aquel que había recibido dos, ganó otros dos. Mas el que recibió uno, fue e hizo un hoyo en la tierra, y escondió el dinero de su señor.

Parte I

Situación que desencadena la historia (viaje del Señor)

Entrega de los bienes	— 5 talentos — 2 talentos — sólo 1
Actuación de cada criado	— 5 + 5 — 2 + 2 — sólo 1

Pasado mucho tiempo, volvió el amo de dichos criados y llamólos a cuenta. Llegando el que había recibido cinco talentos, presentóle otros cinco diciendo: —Señor, cinco talentos me entregaste, he aquí otros cinco más que he ganado—. Respondióle su amo: —Muy bien, siervo bueno y leal; ya que has sido fiel en lo poco, yo te confiaré lo mucho; ven a tomar parte en el gozo de tu señor—. Llegóse después el que había recibido dos talentos y dijo: —Señor, dos talentos me diste, aquí te traigo otros, que he granjeado con ellos—. Díjole su amo: —Muy bien, siervo bueno y fiel; pues has sido fiel en pocas cosas, yo te confiaré muchas más; ven a participar del gozo de tu señor—. Por último, llegando el que había recibido un talento dijo: —Señor, yo sé que eres hombre duro, que siegas donde no has sembrado, y recoges donde no has esparcido; y así, temeroso me fuí y escondí tu talento en tierra: aquí tienes lo que es tuyo—. Pero su amo le replicó y dijo: —¡Oh siervo malo y perezoso! tú sabías que yo siego donde no siembro, y recojo donde no he esparcido; pues por eso mismo debías haber dado a los banqueros mi dinero, para que yo a la vuelta recobrase mi caudal con los intereses. Ea, pues, quitadle aquel talento, y dádselo al que que tiene diez talentos; porque a quien tiene, se le dará y tendrá en abundancia; mas a quien no tiene, se le quitará aún aquello que parece que tiene. Ahora bien, a ese siervo inútil arrojadle a las tinieblas de afuera; allí será el llorar y el crujir de dientes.

(Evangelio según S. Mateo. XXV, 14-30).

Parte II

Regreso del Señor

Rendición cuentas y recompensa o castigo

—El de 5

—El de 2

—El de sólo 1

El criado motiva su proceder y rinde cuentas

El Señor

- Le reprocha.
- Señala la solución justa.
- Generaliza un castigo. Lo castiga.

Podrá faltarme el aire, el agua, el pan, sé que me faltarán.	I	Carencia. Enumeración de elementos. Carencia.
El aire que no es de nadie. El agua que es del sediento. El pan... Sé que me faltarán.	II	Enumeración (desarrollada) de los elementos. Carencia.
La fe, jamás.	III	Afirmación contrastada con lo anterior.
Cuanto menos aire, más. Cuanto más sediento, más.	IV	Carencia y afirmación en nueva enumeración, contrastadas.
Ni más ni menos. Más.	V	Énfasis de la afirmación.

Blas de Otero

EJERCITACIÓN

Los tres primeros ejercicios son sugerencias para trabajar el concepto de esquema y estructura en los grados inferiores. El docente acrecentará esta lista con ideas de su propia cosecha.

1— *Esquema con dibujos*: propongamos que los chicos *dibujen* los momentos más importantes de un cuento narrado o leído.

2.— *La escalera*: Una vez trabajado un cuento o una poesía narrativa, se dibuja en el pizarrón una escalera con tantos escalones como pasos (=ideas centrales) tenga el plan del cuento; luego, en forma colectiva, se van colocando en los escalones esas ideas centrales.

3.— *Búsqueda del tesoro*: a) se forman distintos grupos; b) cada uno busco el "tesoro" (en este caso serán láminas que tienen dibujados distintos momentos de un mismo cuento); c) hallado el tesoro se describe lo que sucede en cada lámina; d) se ordenan, armando una secuencia lógica; e) entre todos crean un cuento respetando el orden de las secuencias.

4.— *Rompecabezas*: Propongamos ejercicios del tipo siguiente: a) presentar en forma desordenada, los párrafos de un determinado texto; b) el alumno *lee con atención* cada párrafo y *extrae* su idea central; c) luego *arma* el esquema, ordenando las ideas centrales; d) teniendo en cuenta el esquema, *organiza* los párrafos que forman el texto.

Un ejemplo de párrafos *desordenados* para que el alumno los ordene:

> Pesan de noventa a cuatrocientas cincuenta toneladas.
>
> Algunos ferrocarriles posiblemente continúen usando las locomotoras de vapor durante muchos años más.
>
> Las locomotoras de vapor son las veteranas de la familia de las locomotoras. Se han usado para conducir trenes desde hace ciento veinticinco años.
>
> Estas grandes ruedas se llaman ruedas impulsoras. Unas ruedas pequeñas que van al frente, llamadas ruedas de vagón, sirven para distribuir el peso de la locomotora. El tamaño y número de ruedas varía según el uso a que se destine la locomotora, ya sea para arrastrar trenes de pasajeros o de carga.
>
> Aunque las locomotoras de vapor modernas son muy complicadas, pues llegan a tener hasta veinticinco mil piezas, siguen funcionando bajo el principio con el que le hicieron las primeras máquinas: se quema carbón para calentar agua, el agua se transforma en vapor, la presión de este vapor se usa para empujar los pistones hacia atrás y hacia adelante en los cilindros; los pistones empujan barras impulsoras y éstas mueven grandes ruedas.[11]

5.— Proponer textos informativos, de divulgación científica, etc., que respondan a los intereses de los alumnos, para que éstos esquematicen la secuencia de contenidos. Por ejemplo:

> Ronroneando, pero lejano; fiel, pero independiente; domesticado pero no sometido; cruel, paciente, desdeñoso, belicoso, tal es el gato, el más silencioso y el más incomprensible de los animales. En nuestra sociedad, en la que los físicos y los cibernéticos hacen la ley y desmontan todos los mecanismos, en nuestro mundo moderno que encuentran respuesta y explicación a todo, el gato sigue siendo en cierto modo, inexplicable. Este animal extraño vive entre los hombres contemplado como un objeto curioso. Dispone de cualidades fisiológicas y psíquicas desconocidas, que los hombres no pueden alcanzar. El gato no es sólo un ser misterioso, inquietante y fascinador. Es una máquina perfeccionada y fantástica. Posee del mundo una visión diurna y nocturna. Está dotado de un sistema que lo capacita para guiarse y conocer posiciones, tan preciso y eficaz como un radar. Tiene una agresividad envidiable, gracias a sus glándulas suprarrenales particularmente desarrolladas. Siempre alerta a pesar de sus posturas lánguidas. Sea de buena raza o mezclado, macho o hembra, ejemplar de concurso o vagabundo de los tejados, hace su vida a su voluntad, sin escuchar más que una ley: la de su propio gusto. Un animal del que sólo se puede hablar con respeto.
>
> Contrariamente al perro, que mantiene con su amo relacio-

[11] El texto pertenece a L. Schultz, *Ferrocarriles*, Barcelona s/a. Trad. Adrián Leyva.

nes de "dominado a dominante", el gato trata de igual a agual con su propietario. "El gato es un comensal, no un esclavo —dijo el doctor Pommery—. No conoce la dependencia porque no necesita al hombre para vivir. A la inversa de la mayoría de los otros animales, que aceptan o soportan la esclavitud porque son bulímicos, el gato puede resistir el hambre. Denle una zanahoria a un asno, un terrón de azúcar a un perro, un bife a un león, un pescado a un delfín, y harán con ellos cuanto quieran. Ofrezcan caviar a un gato, y, si no tiene ganas de moverse, nada lo moverá. No es glotón. No tiene premura por el alimento. Es un asceta. Y es un temible cazador nocturno, tan temible como el zorro".[12]

6.— Proponer la redacción individual de mensajes informativos en donde se *respete la construcción* de un texto trabajado entre todos, pero se varíe el contenido. Por ejemplo, tomando *Los incendios de bosques* (transcripto arriba) que el tema sea el *agua* (no el fuego): desarrollar las etapas de acción destructora, reacción de los hombres, etcétera.

7.— Presentemos a los alumnos temas acordes con sus necesidades e intereses para que *presenten un plan* sobre dicho tema y luego lo *desarrollen*.

8.— Realizar esquemas secuenciales de contenidos de cuentos y poesías.[13]

9.— a) Redactar el esquema secuencial de contenidos para una exposición futura; b) exponer oralmente teniendo *presente* el esquema preparado y ajustándose a él.

TESTIMONIOS

★ Sobre el cuento *Ruedas diferentes* propuesto en el ejercicio 1 del § 1.1.1.

I. Cuatro animales salieron de paseo.
II. Encuentran una carreta abandonada.
III. Se llevan las ruedas. La liebre se ríe.
IV. Hacen algo útil con cada rueda.
V. La liebre se avergüenza.

Marcela F. (5to. grado)

I. Cuatro animales encuentran una carreta con ruedas diferentes.
II. Logran llevarse las ruedas.

[12] Tomado de diario *La Nación*, (2/2/1975).
[13] Ver CAP. DOCE, sobre mensaje narrativo y CAP. TRECE, El texto poético.

III. Las transforman en objetos útiles.
IV. Comparten lo realizado.

Héctor G. (4to. gdo.)

(Observemos algunos detalles que deben ser tenidos en cuenta cuando se realiza la corrección de estos trabajos: en el primer testimonio falta acotar un detalle que es importante en la trama: 'las ruedas son diferentes'; en el segundo, no se dice nada sobre la actitud burlona de la liebre y hay que tenerlo presente pues es con ella, precisamente, con quien comparten lo realizado).

1.2 *Unidad*

Todo trabajo de composición supone la idea de unidad. El cuento, la página descriptiva o el ensayo giran alrededor de una *idea central* que el lector va captando a través de todos sus matices y derivaciones. Un ejemplo de Alfonso Reyes:

> Aquella tierra que parece hecha para entretenimiento de los ojos, es la tierra más insegura. Aquel suelo, que parece tan hospitalario, puede —imagen de la desconfianza— faltarnos de un momento a otro bajo los pies. Ya se estremece toda una isla, como la ballena dormida sobre cuyo lomo abordaron Simbad y los demás náufragos; ya el mar se levanta para devorar otra isla, y borra de un golpe, toda una zona de tierra edificada o sembrada. Así, sobre la inseguridad misma, un pueblo ágil y elástico funda su vida en la aterradora fuerza del equilibrio. Tres cañas, unos metros de papel de seda y un lirio hacen una casa japonesa. Nada de acumular piedra sobre piedra a la manera torpe y ciclópea de los pesadísimos europeos. Los bienes terrestres gravitan sobre el alma. ¡Poseer! Sí, poseer una rosa, poseer el rayo de una estrella o la fosforescencia fugitiva de una ola a la medianoche. Pero no más; no casas que arruina el terremoto, ni oro que se trueque por fango.

Aquí podemos claramente apreciar la idea básica que da sentido a todo el texto (se trata de la descripción de la vida japonesa en lo que ella tiene de *frágil*, casi inmaterial, determinada por causas externas: *los terremotos, las inundaciones;* e internas: *su concepción espiritual de la vida*). Veamos cómo el tema principal se va desplegando en subtemas:

Aquella tierra... es la tierra más insegura. Aquel suelo puede faltarnos de un momento a otro bajo los pies. Ya se estremece toda una isla..., ya el mar se levanta... etc.	Terremotos e inundaciones
Tres cañas, unos metros de papel de seda y un lirio hacen una casa japonesa... etc.	La casa

¡Poseer! Sí, poseer una rosa, poseer el rayo de una estrella o la fosforescencia fugitiva de una ola a la medianoche. Pero no más... etcétera.

} Elementos no prácticos, y frágiles: simbolismo espiritual.

Los subtemas concurren a la idea fundamental y la desarrollan. Es una totalidad que se basta a sí misma.

El maestro tiene que trabajar con los chicos en la selección de los elementos que *converjan hacia el tema propuesto*, objetarles la exageración de los pormenores, la enumeración demasiado cómoda y sin estructurar, enseñarles a *subordinar* a una unidad de sentido esos elementos. El pormenor nunca debe dar la impresión de un agregado superfluo. Debe lucharse a brazo partido contra toda dispersión y rechazar toda idea que no tenga que ver con el tema, por buena que sea.[14]

EJERCITACIÓN

1.— Proponer títulos a textos informativos, relatos, poesías, que expliciten su tema. Por ejemplo, ¿qué título le pondríamos al texto propuesto en el ejercicio 5 § 1.1.3? ¿Y al siguiente?:

> Otra función necesaria para llevar a cabo cualquier misión espacial es la de hacer despegar la carga útil, desde la superficie terrestre, e imprimirle ascensionalmente la velocidad y la dirección adecuadas para la trayectoria correspondiente a la misión específica que haya de cumplir: bien órbitas terrestres, o bien trayectorias lunares o interplanetarias. Los artefactos idóneos de esta función son los cohetes.
>
> Ricardo Urgoiti

2.— a) Descubrir el tema (= idea central) de un relato, por ejemplo éste:

> *La zorra y la bandurria*[15]
>
> Una zorra convidó a una bandurria a su casa a comer una mazamorra. La bandurria aceptó y se fue al convite.
> La zorra puso la mazamorra sobre una piedra.

[14] Ver: J. Payot, *El aprendizaje del arte de escribir*, Bs. As., 1945; A. Lucquin, *La composition française et l'education de la pensée*, París, 1934; A. Schöckel, *La formación del estilo* (*Libro del profesor*), Santander, 1957, cap. IX. Pese a que muchos de estos criterios están superados, para el enfoque que ahora nos interesa hay sugerencias que importan.

[15] Tomado de: *Juan Soldao. Cuentos folklóricos de la Argentina*, Bs. Aires, 1962.

La mazamorra se desparramó con gran descontento de la bandurria, que no podía comer nada con su pico largo.

—Sírvase, comadre bandurria —dijo la zorra.

Pero por más que quiso, la bandurria no comió nada y la zorra se comió todo.

La bandurria devolvió la atención de la zorra y la convidó también a comer a su casa. Llegada la zorra, la bandurria le presentó el mismo plato, mazamorra, pero en botella, y le dijo riéndose: —Sírvase, comadre zorra.

Mientras tanto la bandurria introducía con facilidad su largo pico en la botella, y en pocos minutos la dejó vacía. La zorra nada pudo comer, y así la bandurria quedó vengada.

(En este cuento la idea capital sería: La ofensa hecha con premeditación provocó en el ofendido el deseo de vengarse.)

b) Redactar un *texto informativo* que responda al *mismo tema* que el del relato anterior (pero con otra anécdota: policial, p. ej.)

3.— a) Descubrir el tema de una descripción. Por ejemplo ésta:

Las cosas no son a todas horas las mismas. La luz las hace cambiar a cada momento. Ya el verano ha sucedido a la primavera. A lo largo de las estaciones, mes por mes, día por día, hora por hora, don Pablo va advirtiendo los cambios en la luz, en el color y en las formas.

Azorín

(La idea central: el transcurso del tiempo en las cosas.)

b) Redactar un texto informativo que responda al *mismo tema* (pero con *otros elementos* de contenido).

4.— El docente proporciona la idea fundamental (el tema) y los alumnos escribirán un mensaje breve cuidando de que las ideas converjan hacia el tema propuesto (podemos utilizar refranes, sentencias populares, frases conocidas):

- En boca cerrada no entran moscas.
- Cuando una puerta se cierra se abre un portón.
- Quien mucho abarca poco aprieta.
- Demos tiempo al tiempo:
  para que el vaso rebose
  hay que llenarlo primero.
  A. Machado
- Creí mi hogar apagado,
  y revolví la ceniza...
  me quemé la mano.
  Id.

1.2.1 *Temas "abanicos"*

Este método lo han practicado algunos franceses. Se trata de enunciar un tema suficientemente delimitado (desde varios

ángulos), como para que el alumno se vea obligado a seleccionar sus datos desdeñando todo aquello que no responda al título estricto. Por ejemplo: pedir una descripción determinándola temporal y espacialmente, tal como

"El comedor de casa/antes de almorzar/cuando hubo invitados".

Todo lo que no responda a la triple delimitación, debe ser sacrificado: observaciones (aunque sean en sí interesantes) sobre el comedor como es siempre y no en el momento y la situación requerida, etc. Si el trabajo está logrado, todo lo que se diga sobre el objeto o lugar descripto debe converger en un punto —el enunciado del tema—, como las varillas de un abanico. Ahora critiquemos la siguiente realización:

Mi calle en un atardecer de verano

Observando desde el balcón a la caída del sol mi calle, noto que es distinta a las demás horas del día.

En este lapso presenta un aspecto maravilloso: está solitaria, el canto de los pájaros la alegra; los árboles gozan de una extraordinaria frescura y pareciera que el verde de sus hojas se tornara más claro. El estilo de viviendas es moderno y los techos de la mayoría son inclinados.

Las casas con enormes portones y hermosas ventanas la adornan. Las aceras, casi todas están construidas con delicadas y resbaladizas baldosas. La calzada está asfaltada y a esa hora por la luz que se refleja en ella, da la sensación de un enorme piso de acero muy brilloso.

Ana C. (1er. año)

Dejando aparte otros problemas y encarando sólo el de la unidad, vemos que la mitad de los datos no responden al tema propuesto (su calle —en un atardecer— en verano): la referencia al estilo de las viviendas, a las aceras, etc., no es privativa de esa hora y de esa época del año.

El docente debe orientar a los alumnos hacia las siguientes tareas:

1) enumerar los datos que va a usar, de acuerdo con el título propuesto;
2) ordenarlos;
3) redactar el trabajo;
4) releerlo, sacrificando todo dato que traicione esa unidad convenida.

EJERCITACIÓN

Presentar temas para que los alumnos los desarrollen respetando las pautas anteriores propuestas:

- La ventana del aula un día soleado de invierno: es la última hora de clase.
- Mis zapatos nuevos después del primer día de uso.
- La plaza que está cerca de casa, una mañana nublada de domingo.
- Me despierto de madrugada y observo mi habitación iluminada apenas (por la luna, por un reflejo que viene del corredor, por la lamparita de noche...).
- La Avenida... a las doce del mediodía, y a las 5 de la tarde.
- Mi cara ante el espejo: a) recién levantado de la cama; b) cuando vengo de ver una linda película.

TESTIMONIO

La calle un día sábado después de la feria

En la calle Moine ya se ha levantado la feria de los sábados.

Las calles quedaron sucias, la gente ya se fue a su casa.

En las calles hay clavos de los carritos. Hay un olor a carne en mal estado y a pescado. También hay olor a mandarinas y naranjas.

Arriba de un carrito hay un gorrito de algún vendedor. Como me gustó tanto el gorrito fui y lo tomé.

También veo por el piso: cabezas de pescados, huesos de vaca y algunas galletitas.

La calle ya quedó solitaria y apenitas se siente correr el agua de al lado del cordón. El miércoles se levantará de nuevo la feria.

María del Mar R. (4º grado)

1.2.2 *Descripciones parciales* [16]

Otro modo de ejercitar la *unidad* es orientar al alumno para que elabore descripciones que se *limiten* a solo uno, o dos, de los sentidos físicos. Dos ejemplos literarios: el primero exclusivamente ceñido al *oído*, el otro a sensaciones *térmicas* y *olfativas*

[Descripción de la Sinfonía Heroica de Beethoven.] Primero es algo muy confuso, donde se oyen como toques de corneta —un tema de marcha militar que no acaba de serlo—. Luego viene lo triste, lo lento, lo monótono. Después, hay una danza alegre. Pero lo interrumpe un nuevo toque militar que no acaba, sin embargo, de ser militar del todo [...] Y se terminaba siempre con la música a saltitos, seguida de unos valses quebrados, que iban a parar a algo majestuoso y grande, con trompetas, con metales de banda...

A. Carpentier

Era ese tiempo de la canícula, cuando el aire de agosto sopla caliente, envenenado con el olor podrido de las saponarias.

J. Rulfo

[16] Ver CAP. DIEZ.

EJERCITACIÓN

1.— Comentar en grupo los trozos siguientes, en relación con el tipo (o los tipos) de percepción sensorial que da su unidad a cada uno:

> Comienza a amarillear en la arboleda de hojarasca. Compresos en la casa cerrada, cerrado el paso hacia afuera por la densidad del ambiente exterior, los olores de la mansión —de hierbas silvestres, de especias, de ropa lavada, de lana saturada de juarda, de cocina— se expanden densos y espesos por todas las habitaciones. [...] Cada ciudad tiene su olor y cada casa también el suyo. No todos los países y todas las civilizaciones odoran lo mismo. [...] Antiguas sensaciones de la niñez reviven por el olor de un aposento cerrado, o de una fruta, o de la brea de un barco, o del ramaje que se quema en el campo.
>
> Azorín

> Tierra roja, exactamente roja como la sangre, en la cual se levantan bosques de árboles color gris claro. [...]
> Aldeas marrones, ocres, rojizas, amarillas, anaranjadas, brotadas de la misma tierra, del color de fuego de la tierra española.
>
> M. Abella Caprile

> La voz de la mezzosoprano engolada, un poco ronca, que parecía surgida del suntuoso decorado de una ópera italiana, rebotó en la claraboya y cayó sobre mí desfibrándose como una telaraña.
> [... Era] una mujer alta, majestuosa, que me tendía la mano fuerte y cálida. El pelo parecía una peluca apolillada, de un color rubio desvaído, tan falso como las inflexiones de la voz, como la estridente sonrisa y los collares de pesadas cuentas que se enroscaban como culebras en el pescuezo fláccido. Los anillos, en cambio, parecían auténticos.
>
> M. Rein

2.— Describir un paisaje auditivo (únicamente sensaciones percibidas por el oído):

- Soy una estatua que un buen día se pone a escuchar.
- Soy crítico musical y tengo que describir *Las cuatro estaciones* de Vivaldi.

3.— Describir un paisaje de ciegos (exclusión de imágenes visuales):

- Soy el gallito ciego: ¿Cómo descubro a mi compañero?
- Alquilé mis ojos por una hora, y llego a una estación de ferrocarril por primera vez.

1.2.3 *Jerarquía de contenidos*

Es muy importante reconocer las relaciones entre las ideas básicas que sustentan un texto. Se trata de:

a. *descubrir la idea clave, central* (= el tema) del texto con el cual trabajamos o del contenido que queremos desarrollar;
b. *deslindar* los conceptos fundamentales (subtemas de primer nivel) de los secundarios (subtemas de segundo nivel);
c. *descubrir la vertebración* de éstos respecto de la idea central y *ordenarlos* en relación con ella, en un escalonamiento que *revele la dependencia* que existe.

Sólo así aprehenderemos la verdadera *estructuración* de un mensaje y sólo así estaremos en condiciones, nosotros, de estructurar acabadamente los nuestros. Vamos a volver al texto *Los incendios de bosques* para completar el análisis de su estructura con la jerarquización de los distintos subtemas:

TEMAS	SUBTEMAS (1er. nivel)	SUBTEMAS (2º nivel)
I. El fuego	1. Comienza el incendio	— en el bosque — en el campo
	2. Se estaciona	— en la alta montaña
	3. El viento lo expande	— viaja por los cursos de agua — se reproduce en las brasas que saltan — sube por los cerros
	4. Se extingue aparentemente	— al chocar con la nieve
	5. Comienza de nuevo	— ruedan troncos encendidos — se quema lentamente el humus del suelo
II. El hombre contra el fuego	1. Comienza a combatirlo	— con picos, palas, baldes
	2. Lo extingue aparentemente	— corta montes — humedece el terreno — cava zanjas
	3. El fuego vuelve a propagarse	— en el mismo sitio
	4. Otra vez comienza a combatirlo	

EJERCITACIÓN

1.— Proponer textos para que los alumnos esquematicen en un *gráfico* la relación de contenidos determinando el *tema* y los *subtemas* que sustenta cada mensaje.

Algunos textos ensayísticos (además de los cuentos transcriptos en este capítulo: *Ruedas diferentes, La zorra y la bandurria, La niñita que alumbraba la noche*) : [20]

> La tierra da una revolución alrededor de su eje cada 24 horas. También se desplaza en una órbita alrededor del sol que completa una vez al año. Además, junto con los otros ocho planetas, con el sol y con los millones de astros de la vía láctea, la tierra viaja por el espacio del universo a una velocidad de ocho millones de kilómetros por hora.
>
> Realmente, la tierra es un vehículo espacial. Contiene todo lo necesario para mantener la vida, con una excepción importante, la energía que obtiene del sol. El sol despide calor, el cual viaja por el espacio circundante, en forma de luz. Una porción muy pequeña de esta luz llega a la tierra desde el sol. Sin el calor del sol, la temperatura de nuestro planeta descendería a cientos de grados bajo cero.
>
> G. Fichter

> Así, aunque tengo por obras importantísimas los diccionarios, el fin, que tal vez se proponen sus autores, de fijar el lenguaje, ni le juzgo útil, ni asequible. No útil, porque es cerrar la puerta a muchas voces cuyo uso nos puede convenir; no asequible porque apenas hay escritor de pluma suelta, que se proponga contenerla dentro de los términos del diccionario.
>
> R. J. Feijoo

> Como hay un progreso colectivo, hay un progreso individual. Y así como el uno se manifiesta por medio de luchas, de dolores, de sacrificios y de sangre, así el otro se manifiesta por medio de luchas, de dolores, de sacrificio y de lágrimas.
>
> Cada progreso es consecuencia de una revolución en una idea o en un afecto de la humanidad. Cada revolución es el conato de un progreso, en los afectos, en las ideas de los hombres.
>
> Una sociedad se emancipa o se subyuga, y triunfa o sucumbe el progreso social. Un individuo triunfa o sucumbe y el progreso individual se realiza o se abandona.
>
> Un alma en crisis, un espíritu en progreso, una revolución moral, una lucha interior para hacer triunfar un progreso del ser en el ser mismo, el cataclismo del alma: ése es el espectáculo más digno que puede ofrecerse a la conciencia humana.
>
> E. M. de Hostos

[20] Demás está decir que el esquema aquí pedido *no* tiene que respetar necesariamente el orden de sucesión que presentan los pensamientos en el texto original, si se trata de textos no narrativos: v. pág. 234.

2.— Elija el alumno uno de estos temas, y presente un esquema de la relación lógica de sus contenidos, *previo a la redacción* definitiva:

- Viajar nos enriquece y nos renueva.
- A veces es necesario quedarse solo.
- Qué profesión me convendría elegir.
- "Conserva siempre la juventud": ¿en qué sentido debo entender estas palabras?
- ¿Acaso hay héroes anónimos?
- Lo que pienso de los actuales planes de estudio.

1.2.4 *La unidad forzada intencionalmente: lo cómico*

¿Por qué este tema aquí? ¿Cuál es el mecanismo de lo cómico? ¿Qué relación se establece entre el concepto de *unidad* y la *greguería*, el *chiste*, la *caricatura*...? Empecemos con algunos ejemplos. Cuando R. Gómez de la Serna escribe:

> Sifón: agua con hipo.

o cuando Quino nos presenta este diálogo entre Felipe y Mafalda:

> F.: —¿Y cómo le chocaron el auto?
>
> M.: —Mi papá iba por una avenida y al llegar a una esquina apareció de pronto otro que ¡zaz!... le abolló todo el presupuesto del mes, los nervios, la alegría de tener auto, el carácter, la confianza en los demás y un guardabarro.

o cuando Gerardo (7º gdo.) escribe:

> Los españoles con sus armaduras constituyeron la primera muestra de carne envasada que llegó a América.

Vemos que todos explotan el efecto cómico. Pero ¿cómo se opera ese mecanismo? Si releemos en detalle cada texto notaremos que se produce un choque, un contraste brusco entre el planteo inicial y la solución a ese planteo; nuestra atención está dirigida hacia una dirección determinada y de pronto se produce un viraje hacia otra dirección totalmente distinta e inesperada. Lo que tomábamos "en serio" hasta un momento antes se transforma de pronto en un "no tomar en serio". M. Victoria en su *Ensayo preliminar sobre lo cómico*,[17] define ese contraste: "Es una colisión de 'esferas' cargadas de sentidos diferentes; es un conflicto de intenciones por una de las cuales tomamos, intuitivamente, partido; es la percepción brusca de conexiones inesperadas entre vivencias dispares".

[17] Bs. As., 1941. Sobre este tema también H. Bergson, *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*, Bs. As., 1939.

Y esa "colisión de esferas" (= asociación de elementos contradictorios que se conectan de un modo no habitual y sorpresivo) se nos presenta como un todo ordenado: el mensaje ha forzado las cosas a la búsqueda de su propia unidad organizando una estructura cerrada.

Muchas veces el choque de lo cómico se da a través de códigos no lingüísticos (el dibujo caricaturesco, por ej.: la nariz demasiado pronunciada —como loro—, las piernas muy largas y delgadas —como tero—; el contraste violento entre lo grande y lo chico; etc.). O se da en los *gestos*: en la *imitación* que se hace de otra persona se repara especialmente en los movimientos mecánicos, automáticos que sorprenden en su comparación con un semblante normal (los tics, por ejemplo). También en las *situaciones* (las escenas de payasos, bufones, etc.). En todas estas formas el lenguaje puede estar presente o no para apoyar la comicidad. En cambio, hay otras en las que el lenguaje es el *único vehículo* de lo cómico. Y esa dirección es la que aquí nos interesa desarrollar.

1.2.4.1 *La greguería*

Es un género literario cultivado por el poeta español contemporáneo Ramón Gómez de la Serna. [18]

"La greguería —según sus propias palabras— es mostrar la breve periodicidad de la vida, su simple autenticidad..., es el atrevimiento a definir lo que no se puede definir, a capturar lo pasajero", eso pequeño e instantáneo que pasa a nuestro lado todos los días y que tiene "valor de cosas grandes".

La greguería es la asociación sorpresiva, el humorismo rápido, la ocurrencia inusitada.

Veamos algunos ejemplos tomados de Gómez de la Serna:

Sifón: agua con hipo. Las violetas son actrices retiradas en el otoño de su vida. Las pasas son uvas octogenarias.	La definición poética o humorística.
El ciclista y la bicicleta enredados en la caída parecen un insecto boca arriba. Los paracaidistas llevan sus mochilas como colegiales del aire. El Coliseo en ruina es como una taza rota del desayuno de los siglos.	El símil sorpresivo.
No hay nada que enfríe más las manos que el saber que hemos olvidado los guantes.	Lo cotidiano captado por el observador sagaz.

[18] Ver R. Gómez de la Serna, *Flor de greguerías*, Bs. As., 1958.

Los gatos se beben la leche de la luna en los platos de las tejas.
Las estrellas telegrafían temblores.
El colobón está lleno de ombligos.

} La asociación caprichosa.

Monólogo: mono que habla.

} La falsa etimología.

EJERCITACIÓN

1.—¿En qué se basan las asociaciones de las greguerías siguientes?:

Los tornillos son clavos peinados con raya en el medio.
El cometa es una estrella a la que se le ha soltado el moño.
Exceso de fama: difamación.
Comidas las uvas quedan en el plato las venas del racimo.
En las máquinas de escribir el alfabeto baila la jota.
El agua se suelta el pelo en las cascadas.

Ramón Gómez de la Serna

2.— Completar estas greguerías:

El mosquito hace sonar su timbre porque
Cuando el gato maúlla en la noche parece
Las antenas de televisión son ....
El esqueleto de un edificio en construcción
Ruiseñor significa ....
Si las hojas verdes de los árboles también se cayeran
Un auto volcado es como

3.— Que los alumnos propongan otras greguerías. (El maestro o el profesor debe recordarles que la greguería produce la impresión de lo espontáneo y repentino. Nada de artificiosidades ni rebuscamientos morosos.)

TESTIMONIOS

* Sobre la base de un pie dado por el docente:

El *arroyo* está enojado porque las olas le borraban la cara.

Germán S. A. (1er. gdo.)

El sol me contó que ayer lloró mucho porque un avión le cortó un rayo.

Cristián B. (1er. gdo.)

* Greguerías espontáneas:

La canción del viento está enojada porque le cantaron una nota al revés.

Germán S. A. (1er. gdo.)

El dentista le cambió el comedor al mueblero.

José (7º gdo.)

Cuando una persona se desperezа parece un atleta levantando pesas.

Oscar (7º gdo.)

Orangután: mono que todas las noches reza sus oraciones.

Claudio (7º gdo.)

El barro es un chocolate espeso que se toman las calles después de la lluvia.

Mariano (7º gdo.)

La conciencia es la maestra rezongona que nos da clases en vacaciones.

Roberto (7º gdo.)

Los botánicos cada vez que hablan se van por las ramas.

María M. (7º gdo.)

El elefante tiene la trompa tan larga que parece que la luna le limpia la nariz.

R. (7º gdo.)

Si tú ves una luz que se aleja lentamente, es que prendiste la vela sobre la tortuga.

María P. (7º grado)

La q es una cigüeña durmiendo.

Guillermo F. (7º grado)

La ñ es una n con paraguas.

Ricardo F. (7º grado)

El sauce es una nube verde llorando hojas.

Benito C. (7º grado)

El canguro nació en Salto, provincia de Buenos Aires.

Carlos V. (7º grado)

El canguro se parece a un hombre descalzo que pisa un cigarrillo encendido.

Marcelo V. (7º grado)

La gruta es el ojo de la montaña.

José Luis C. (7º grado)

La luna en cuarto menguante es la sonrisa de la noche.

Carlos L. (7º grado)

Cuando llueve parece que el mar tuviera piel de gallina.

Guillermo P. (7º grado)

La A es un triángulo con la base a media altura.

Alejandro A. (7º grado)

Cuando se rompe la camisa de fuerza, el loco se vuelve cuerdo.
La música es la charla de las teclas.
El camello lleva el paisaje de la cordillera sobre su lomo.
Al oír el mar por el caracol nos parece escuchar música sinfónica por una radio a transistores.

(Grupo de un tercer año del ciclo básico)

1.2.4.2 *La caricatura*

Como para la elaboración del retrato,[19] la técnica de la caricatura se resuelve con la *observación* atenta, la *selección* de los datos caracterizadores, la *organización* de esos datos y la búsqueda de una *expresión* eficaz. Pero en este caso, imitando la tarea del dibujante, se deberá destacar con *más fuerza* aquel rasgo que produce el desequilibrio en las formas. Un detalle tal vez inadvertido para muchos, tendrá que aparecer más *pronunciado*, más *evidente*, aunque sin olvidar que la imagen total que se logre debe permitir evocar con *facilidad* la persona a la cual se caricaturizó. A veces será una metáfora, o un símil, o un adjetivo inesperado lo que producirá el contraste cómico.

A menudo, en un retrato sin intención específicamente humorística, un rasgo caricaturesco completa con eficacia la imagen del retratado. Por ej.:

...aquel mozo rubio, seco y largo *como una tacuara*...

B. Lynch

Tenía una barba de dos semanas, un cabello corto, duro y parado *como las crines de un mulo*.

G. García Márquez

Si motivamos previamente con caricaturas realizadas por vía plástico-visual, los alumnos captarán enseguida su principio organizador: se trata siempre de *extremar la selección*, hasta la hipérbole fuertemente *desfiguradora*. La ventaja de la caricatura literaria sobre la plástico-visual, es que a menudo es el propio malabarismo lingüístico el que produce el efecto: "érase un hombre a una nariz pegado", dice Quevedo en su conocido soneto sobre un narigudo. Y Valle-Inclán (mediante imágenes y vocabulario desvalorativo):

El Barón de Benicarlés, diluyendo el gesto de fatiga por toda su figura *crasa y fondona*, se dejaba *besuquear* del faldero. Don Celes, *rubicundo entre las patillas de canela*, poco a poco, iba *inflando la botarga* [=el vientre], pero con una sombra de recelo, una íntima y remota cobardía *de cómico sil-*

[19] Ver CAP. DIEZ, § 2.2.2.

bado. Bajo el *besuqueo* del *falderillo*, habló, confuso y *nasal*, el *figurón* diplomático.

EJERCITACIÓN

1.— Comentar en grupo *caricaturas literarias* atendiendo especialmente a los rasgos que se desfiguran y a los recursos de estilo por medio de los cuales se concreta esa distorsión. Por ejemplo:

> Un gorro casi rígido cubre su cabeza gloriosa. Los bigotes de foca le caen sobre los labios como una madreselva. Cuando sonríe el matorral de los mostachos se le sube, se le encoge y los dientes se asoman, terribles, lo mismo que los dientes de un dogo.
>
> J. J. de Soiza Reilly

2.— a) Comentar caricaturas logradas por la vía plástico-visual; b) seleccionar algunas de ellas para que en grupo de 4 ó 5 alumnos creen caricaturas literarias sobre la base de ese material; c) crítica conjunta de los trabajos.

1.2.4.3 *El chiste*

Otra manifestación de lo cómico que se canaliza por vía *visual* (el chiste gráfico mudo o con unas pocas palabras aclaratorias) o por vía *lingüística.* Este último se resuelve, por lo general, en una fórmula breve que —como todo lo humorístico— tiende a lograr la *unidad* asociando arbitrariamente elementos contradictorios.

Algunas veces el chiste cuenta,[20] pues plantea, argumenta y da una determinada solución. En el planteo se alude a la *situación de los personajes;* en la argumentación, *se explicita el problema o el interrogante;* y en la solución, *se resuelve con humor el problema* o *se responde* —también con humor— el *interrogante* planteado. El último aspecto es el que personaliza este tipo de chiste caracterizándolo como un *relato dislocado.* Veamos algunos ejemplos:

> • Una señora entra a una almacén y dice:
> — La manteca que me vendiste esta mañana: rancia.
> El almacenero le responde:
> — ¿Rancia? ¡Noooo!... Es de alcurnia que le dicen.[21]

En este caso la historia tropieza con un vocablo polisémi-'rancia' utilizado en su doble significación.

[20] V. Morin, "El chiste" (en *Análisis estructural del relato,* Buenos Aires, 1970).

[21] Sobre la base de una historia de Quino.

- Dos ladrones salen de la cárcel.
  Primer ladrón: —¿Tomamos algo?
  Segundo ladrón: —¿A quién?
- El conductor de un automóvil accidentado va al garaje.
  El conductor: —¿Qué se puede sacar de él?
  El mecánico: —Una foto.

En los dos ejemplos anteriores, el interlocutor realiza una asociación libre y responde según su propia interpretación.

- El alumno debe copiar cien veces: "Yo no sé contar".
  El maestro: —¿Por qué lo copió solamente treinta veces?
  El alumno: —Porque no sé contar, señor.
- La mujer al volante con el marido a su lado.
  La mujer: —¡Ah, estos peatones!
  El marido: —De acuerdo, querida, pero bajá de la vereda.

Aquí el interlocutor justifica la opinión del locutor, pero oponiéndose a ella.

- Dos amigas charlan:
  Una: —Adoro la naturaleza.
  La otra: —¿Después de lo que te hizo?

El contraste se logra porque la opinión del interlocutor es diametralmente opuesta a la del locutor.[22]

En otros casos el *chiste* se asimila a la forma de la *reflexión*, sólo que en mitad de camino la dirección cambia de sentido y su mensaje supuestamente "serio" se trastrueca en *absurdo*. Un ejemplo puede ser éste de Macedonio Fernández quien los denomina humorísticamente "chistes dudosos":

> Disparaba tan ligero y tanto, que de repente tuvo el susto de si no había dado la vuelta al mundo y estaba a un centímetro de embestir su espalda.

Estos son sólo algunos ejemplos; las posibilidades de combinación, en realidad, son inagotables.

EJERCITACIÓN

1.—Comentar con el grupo este fragmento de Macedonio Fernández, atendiendo especialmente a la característica peculiar que tiene este autor de reflexionar 'humorísticamente' sobre el humor:

> Considerando los chistes dudosos (¿Es chiste o no es chiste?) como un género superior, de más calidad que el chiste cierto y por ello más escaso de ejemplares, como lo comprobará el que se decida a inaugurar una colecta de ellos, propongo crear la Sección de esta especie, de la risa en duda. Ofrezco para ella estos pocos representantes del no-en-

[22] Estos últimos ejemplos los tomamos de la obra citada en nota 20.

seguida-chiste, cuyo honor y signo de verdadera calidad finca en que le sigue una pausa de la humana duda. [...]

- Era tan feo, que aún los hombres más feos no lo eran tanto.
- Era tan obstinado y de mal gusto que hasta un instante antes de morir vivía [...]
- Fueron tantos los que faltaron que si falta uno más no cabe.

2.—Comentar en grupo chistes previamente seleccionados y clasificados según la técnica humorística que los sustenta (de "humor negro", de "bobos", "conceptuales", etc.).

3.—Crear chistes empleando: a) *los diversos sentidos de una palabra* ('tomar', 'pagaré', 'ganado', 'estación', etc.); b) *palabras que sugieran asociaciones inesperadas* ('papagallo', 'intergiversable', 'parapeto', 'hipertensionante', 'orangután', 'antimonio', 'canaleta', etc.); c) *frases corrientes* ("manden fruta", "cayó piedra", "su peor es nada", "su seguro servidor", "y toco madera", etc.); d) *la construcción esquemática de avisos o propagandas* con efecto equívoco ("Por encargo clientes compro", "Aprenda francés en Caballito", "Vendo reloj para señora de oro", etc.).

TESTIMONIOS

—¿Sabe Ud. cómo se miden los perros?
—No.
—En 'pulgadas'.

Claudio (7º grado)

—Y entonces la Sra. llevó la guía telefónica a la curandera...
—¿Por qué a la curandera?
—Porque la habían 'hojeado'.

Mariano (7º grado)

—De pronto me preguntó qué era una arpía...
—¿Y qué le dijiste?
—Que era una santa que tocaba el arpa.

Roberto (7º grado)

1.2.4.4 Otros *procedimientos lingüísticos* que logran *efectos cómicos*:

- Aprovechar el esquema de frases conocidas variando algunos de sus elementos:

Júpiter ponía los gritos *en la tierra*.

Quevedo

[...] dicen que el tartamudo cree que todos son de su *tartamución*.

M. Fernández

• El uso "inadecuado" de variedades de lengua. (Por ejemplo, en este párrafo de E. Wilde se dice en lenguaje técnico lo que exigiría un lenguaje familiar):

> **Baldomero a Graciana:**
>
> Ángel hipertrófico, es decir, magno: la arteria coronaria de mi corazón se cierra apenas mi retina percibe los músculos risorios de tu boca, y mi tórax se siente atacado de angina péctoris. ¡La circulación cardíaca se detiene, y turgencias espasmódicas forman protuberancias en mis órganos! Espérame a las siete post meridianum, en el anfiteatro de nuestros amores. Tuyo, como del hombre el pensamiento,
>
> **Firmado: Baldomero Tapioca**

• El equívoco y la falsa definición:

> —Tú quieres convencerme que es una niña de las siete lunas... —decía el papá.
> —Te digo lo que me explicó el médico. Tiene complejo de evasión.
> —¡El médico es un ridículo! —tronó el papá y se atoró.
> —*No, es siquiatra* —dijo la mamá. Pero el papá tan furioso y tan atorado que mientras más tosía, más se enojaba, y mientras más se enojaba más tosía, y no entendía nada.
> Yo sí que entendí. *Evasión debe ser un pecado de mujer, del verbo Eva.* [...] Es tremendo tener una hermana con *evasión y discutida.*
>
> **M. Paz**

• La exageración descriptiva o conceptual:

> Ni un *cañonazo a boca de jarro*, ni un *redoble de trueno en oreja desprevenida* [...] habría producido tan alarmante efecto.
>
> **E. Wilde**

• La condensación (fusión insospechada de dos palabras en una):

> ... que, aunque fatigados de tanto abrir la boca, vosotros, virtuosos de la *boquiabrienda*, volveréis a abrirla de vereda en vereda, como suele decirse elegantemente, [...]
>
> **M. Fernández**

> Ramón Gómez de la Serna dijo, captando una exquisita sensación decorativa (un resorte *urbaniartístico*) que en los galgos de bronce del trayecto a Palermo [...]

Y hay muchos más, cada docente sin duda acrecentará esta lista con textos humorísticos que extraiga de sus propias lecturas.

EJERCITACIÓN

1.— a) Comentar con el grupo los textos citados anteriormente; b) proponer la selección de material humorístico; c) confeccionar un fichero clasificando ese material de acuerdo con los distintos procedimientos que explotan.

2.— Crear textos humorísticos desarrollando algunos de los procedimientos antes citados.

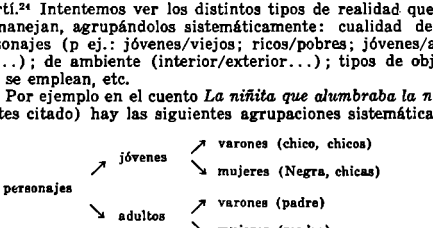
1.3 *Cualidades de contenido* [21]

En cada novela, cuento, poema, el autor crea "su mundo". Para ello selecciona de la realidad: ambiente, personajes, categorías de objetos... Por supuesto, en el creador literario no siempre esta selección es consciente, pero de todos modos los estudiantes pueden captar la estructura de ese mundo así dispuesto por el artista: aprenderán a agruparla sistemáticamente, y aún les servirá como ejercicio de aprendizaje para la creación personal.

EJERCITACIÓN

1.— Leer en clase *El árbol de Navidad* de Álvaro Yunque,[22] o *La gama ciega* de H. Quiroga,[23] o *Los dos ruiseñores* de José Martí.[24] Intentemos ver los distintos tipos de realidad que ahí se manejan, agrupándolos sistemáticamente: cualidad de los personajes (p ej.: jóvenes/viejos; ricos/pobres; jóvenes/adultos...); de ambiente (interior/exterior...); tipos de objetos que se emplean, etc.

Por ejemplo en el cuento *La niñita que alumbraba la noche* (antes citado) hay las siguientes agrupaciones sistemáticas:



[21] Parte del material de este capítulo y del siguiente, se inspira en experiencias de colegas, entre ellos la Prof. Mabel M. de Rosetti. Ver su libro *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Bs. As., 2ª, 1964.

[22] A. Yunque, *Barcos de papel*.

[23] H. Quiroga, *Cuentos de la selva*.

[24] J. Martí, *La Edad de Oro*.

ambiente	↗	(jardín)
	↘	(habitación, sótanos, despensa, desván, alacena...)
objetos y animales	↗	(linternas, lámparas, antorchas, faros, faroles, velas, candeleros, sol, estrellas, etc.)
	↘ que no producen luz	(noche, cigarras, ranas)

2.— Que los alumnos descubran y realicen las agrupaciones de otros cuentos propuestos por el profesor.

3.— Trabajar con las siguientes poesías; ¿cuántos tipos de ambientes descubrimos? ¿cuáles de esas poesías se desarrollan en un mismo ambiente? ¿qué modalidad caracteriza a cada uno de éstos? Sistematizar de algún modo las clases de objetos (dinámicos/no dinámicos; seres vivos/cosas...).

Todo el campo estaba lleno
de humo blanco. La cabaña
tenía a su puerta fiesta
de tamboriles y flautas.
La luna grana nacía
sobre la ermita. Las cabras
iban, bajo las estrellas
a las vecinas majadas;
y por los caminos, verdes
de luciérnagas, lloraban
sus esquilas, como si
llevasen dentro mis lágrimas.

J. R. Jiménez

El techo del vagón tiene un albor —¿de dónde?—
y los turbios cristales, desvanecidos, lloran...
Fuera, entre claridades que van y vienen, hay
una conjuración de montaña y de sombra.
Los pueblos son de niebla bajo la madrugada;
es como un sueño vago de praderas humosas;
y las rocas ¿enormes? están sobre nosotros,
inminentes, perdidas las cimas en la hora.

J. R. Jiménez

Barrio característico

Una pereza gris de mayorales
se dobla vulgarmente en las
[esquinas.

Abren su boca negra y
[pegajosa
los almacenes y las
[fiambrerías.

Enfrente en un portal, un
[viejecito
mesa sus barbas blancas y
[judías,

junto a cuatro pequetes de
[cigarros
y un par de números de
[lotería.

Fachadas de ladrillos,
cercos de cinacina...

Es hermoso, de noche,
ver huir, calle abajo, los
[tranvías
con un polvo de estrellas en
[las ruedas
y en la punta del trole una
[estrellita.

B. Fernández Moreno

4.— Escribir una narración, que se desarrolle en la calle y en el interior de una tienda; con tres personajes adultos y uno muy joven.

5.—a) Que cada alumno, con vistas a un futuro trabajo, proponga una selección (de personajes, ambientes, tipos de objetos...); b) una vez concretados, realizar crítica conjunta de algunos de ellos.

CAPÍTULO NUEVE. LA DISERTACIÓN

1 La disertación.

1.1 Desarrollo de una idea.

1.2 Fundamentación.

1.3. Argumentación

1.3.1 Razonamiento inductivo-deductivo

1.4 Ensayo.

1.4.1 Ensayo de argumentación y discusión.

1.4.2 Ensayo digresivo.

1.5 Exposición. Informe.

1.6 Algunas notas sobre discurso.

1. *La disertación*

En nuestro país suele darse poca importancia a este aspecto de la composición. Sin embargo es el que más va a necesitar el alumno en su vida futura, cualquiera sea la actividad a la que se dedique. A menudo en nuestra vida cotidiana estamos obligados a:

- *ordenar* una exposición;
- dominar con rigor sus *encadenamientos* lógicos;
- saber argumentar *en apoyo de la propia opinión;*

y además canalizar todo eso en las direcciones *expresivo-activas* que el hablante necesita en cada situación.

Vamos a deslindar distintos tipos de adiestramiento, según cuál sea la aptitud mental que quiera desarrollarse en cada caso. Todo ello culminará al final en la aplicación de esas técnicas al ejercicio del *ensayo*.[1] Del mismo modo, la ejercitación de las técnicas propuestas en el capítulo anterior va a favorecer la adquisición de las que enseguida vamos a desarrollar.

1.1 *Desarrollo de una idea*

En las situaciones concretas de comunicación de las que participamos a cada momento, no basta a menudo con enunciar una idea: necesitamos *clarificarla* a los demás y a nosotros mismos, *diferenciándola* de otras que se le asemejan; *imprimirle* toda la *fuerza expresivo-activa* que deseamos que tenga, en vistas a su eficacia. Veamos:

- Así como no notamos el movimiento de la tierra porque todos vamos envueltos en él, así no echamos de ver tampoco nuestros progresos.
  Larra

  } Desarrollo por medio del símil

- ...la pampa, aquel desierto siempre verde bajo un cielo siempre límpido...
  C. O. Bunge

  } Por caracterización descriptiva

[1] Hemos hallado material útil en: J. M. Kierzek, *The practice of Composition*, N. York, 8ª, 1947; Mosby-Thomas, o.c.; J. Payot, o.c.; J. Willis Robb, *El estilo de Alfonso Reyes*, México-Bs. As., 1965; J. Brun-A. Doppagne-J. M. Chevalier, *L'art de composer et de rédiger*, Amiens, s/a.

- En el hablar cotidiano usamos la lengua como instrumento de acción. Rogamos, mandamos, saludamos, amenazamos, exhortamos, persuadimos y disuadimos.
  E. Anderson Imbert

  Por medio de ejemplos

- Más que gauchesco, el tono de Ascasubi es, a veces, de orillero criollo, de orillero de la campaña. Este rasgo [...] lo diferencia de su inspirador Bartolomé Hidalgo, cuyo ámbito, a pesar de algunas chocarrerías, es de paisanos decentes.
  J. L. Borges

  Por contraste

- Ignoro las marcas, las clases, las categorías comerciales de las cosas.
  A. Reyes

  Por sinonimia

- ...Ocurre ahí al lado, en Salamanca. Ya no hay esos países de luz ignorada, sino Salamanca, ciudad familiar a todo español por su prestigio universitario, ya secular. [...] Ya no es la Insula Firme, ni Bretaña, ni Macedonia, sino Salamanca, con su vida rutinaria y sus campaneos ordenados...
  A. Zamora Vicente

  Por variación de una misma idea (que a su vez entra en un contraste)

- Esta idea de la lengua propia no es, por cierto, invención de nuestro periodista carioca, sino que en general asalta con gran insistencia a las personas que tienen un vivo sentimiento nacionalista del idioma.
  A. Alonso

  Por deslinde con otras ideas semejantes

- La golondrina es velocísima, gárrula, querenciosa, constante, útil, sociable, familiar, doméstica, peregrina, migratoria, sagrada...
  J. Casares

  Por despliegue de las partes de un todo

- ...Reforma es siempre creación de usos nuevos.
  J. Ortega y Gasset

  Por una definición

EJERCITACIÓN

(Este tipo de ejercitación entendemos que puede encararse por lo menos a partir de 6º grado.)

1.— Comentar en grupo el texto siguiente de P. Henríquez

Ureña para llevar a discernir: a) cuál es la idea que desarrolla; b) qué procedimientos (de los enunciados anteriormente) emplea en ese desarrollo:

> México sabe qué instrumentos ha de emplear para la obra en que está empeñado; y esos instrumentos son la cultura y el nacionalismo. Pero la cultura y el nacionalismo no los entiende, por dicha, a la manera del siglo XIX. No se piensa en la cultura reinante en la era del capital disfrazado de liberalismo, cultura de *dilettantes* exclusivistas, huerto cerrado donde se cultivan flores artificiales, torre de marfil donde se guardaba la ciencia muerta, como en los museos. Se piensa en la cultura social, ofrecida y dada realmente a todos y fundada en el trabajo: aprender no es sólo aprender a conocer sino igualmente aprender a hacer. No debe haber alta cultura, porque será falsa y efímera, donde no haya cultura popular. Y no se piensa en nacionalismo político, cuya única justificación moral es, todavía, la necesidad de defender el carácter genuino de cada pueblo contra la amenaza de reducirlo a la uniformidad dentro de tipos que sólo el espejismo del momento hace aparecer como superiores: se piensa en otro nacionalismo, el espiritual, el que nace de las cualidades de cada pueblo cuando se traducen en arte y pensamiento.

2.— Desarrollar en un párrafo, mediante cualquiera de los procedimientos estudiados —u otros que espontáneamente encuentre el alumno—, los siguientes pensamientos; en lo posible, aclarar cuál de esas técnicas se ha empleado —o cuáles—:

- Un "buen profesor" no es lo mismo que un "profesor bueno".
- Al que madruga Dios lo ayuda.
- No por mucho madrugar se amanece más temprano.
- Qué es exactamente "llevarse un chasco".
- Al pan pan, y al vino vino.
- Cómo debe considerarse un triunfo alcanzado sin esfuerzo.
- Qué es un amigo fiel.
- Hoy por ti y mañana por mí.
- Renovarse es vivir.
- Lo óptimo es enemigo de lo bueno.

1.2 *Fundamentación*

Frecuentemente nuestros muchachos creen estar fundamentando una opinión cuando lo que realmente hacen es amontonar relaciones de cualquier otro tipo que no sirven para el caso. Acá se trata de:

a) *enunciar una opinión*

b) *preguntarse* repetidamente *"¿por qué?"*

c) *ordenar* de algún modo las respuestas y escribirlas en serie

Un ejemplo: el maestro o el profesor conversa con los estudiantes sobre el atractivo —distinto en cada caso, mayor en éste que en aquél— de los días domingos; cuando llega el momento oportuno, cada alumno condensará en una frase su toma de posición y a continuación la fundamentará. Veamos una respuesta y critiquémosla:

Los domingos me gustan mucho:

1. Porque puedo hacer lo que se me ocurre.
2. Porque es mi día favorito.
3. Tengo más tiempo para ver televisión y practicar deportes.
4. A veces extraño a los amigos del colegio.
5. Un día necesario en medio de la rutina.
6. Sólo esos días puedo reunirme con mi equipo de fútbol.

   En casa siempre se inventa un postre nuevo si es domingo.
8. No me importa que llueva mientras sea domingo.

Ahora la crítica: En rigor sólo los puntos 1, 3, 5, 6 y 7 son respuestas correctas a un "¿por qué?"; aun así el punto 6 es repetición parcial del 3, de modo que debió incluirse en éste. En cuanto a 2, decir que es "mi día favorito" no es sino concretar más el aserto básico, o sea que "los domingos me gustan mucho": tendría que haberse incluido en el título, sencillamente. El punto 4 es precisamente una ocasión de disgusto y no debe entrar en esta serie. El 8 tampoco da un motivo de placer que puede ocasionar un día domingo: eliminarlo, o incluirlo como inciso en punto 1, o quizá en el título mismo.

Este tipo de problemas puede encararse a partir de 5º grado y continuarse a lo largo de la escuela media.[2]

Claro está, hay temas que se prestan para una complejidad mayor: por ejemplo, a veces existen razones *a favor* y otras *en contra* frente a un mismo aserto. Debemos educar también en estos discernimientos, que enseñan a afinar el sentido crítico.

[2] Varios de estos temas, quizá todos, se prestan para ser "trabajados" previamente en una discusión en clase bajo la dirección del docente. Las ideas de unos provocarán así la adhesión o el rechazo de otros, y ese intercambio enriquecerá a cada uno doblemente: profundizando, afianzando su toma de posición, y quizá rectificándola, por una parte; por la otra, creando un ambiente de convivencia que no excluya las diferencias de opinión.

1.— Fundamentar la propia opinión, ordenando los porqués y evitando contradicciones, reiteraciones, asertos fuera de lugar:

- La mejor hora del día es la clase de...
- Estudiar para "sacar buena nota" es un error (o no lo es).
- Mis programas de televisión deben limitarse a un promedio de... hora (s) diaria (s).
- El mar es más interesante (o menos) que la montaña.

2.— Agrupar en dos columnas los pros y los contras para estos asertos:

- La práctica del deporte es indispensable, pero hasta cierto punto.
- Los ancianos tienen razón cuando nos aconsejan.
- Para la buena marcha de la enseñanza son necesarios edificios en óptimas condiciones técnicas.
- Un hijo único tiene una educación deficiente.
- Ventajas e inconvenientes de una hora "libre" en la escuela.
- Escribir con buena letra no tiene mayor importancia.
- Decir la verdad no hace daño.

1.3 *Argumentación*

Apenas el estudiante salga de la escuela primaria (o estando en ella todavía) es probable que participe en contextos comunicativos en los que necesite *algo más* que fundamentar su propia opinión. Va a integrar grupos de trabajo, de estudio, deportivos, etc., en los que la comunicación con los demás, a menudo, es un *proceso dialéctico*, una ida y vuelta de opiniones diversas o semejantes respecto de su propia opinión, va a entrar en un juego dinámico, en el que variará o reforzará la posición tomada según acepte o rechace las objeciones que se le formulen.

El primer paso en esta dirección ya lo hemos señalado en el parágrafo anterior sobre *Fundamentación*. Allí proponíamos el ejercicio de ordenar los porqués que apoyan un aserto personal cualquiera, poniendo atención en evitar repeticiones de conceptos, contradicciones, argumentos fuera de lugar. También presentamos situaciones más matizadas donde es preciso enfrentar *pros* y *contras* para llegar a un balance o a una decisión final.

Entramos abiertamente en la *argumentación* cuando:

a. *debemos tomar posición* ante un problema de validez objetiva (tal como: "las guerras nucleares") y no de

una mera cuestión de gusto personal (como sería: "Por qué me gustan los días domingos");

b. cuando esa posición necesita ser *fundamentada, sostenida*, ante otras posiciones diversas de la nuestra.

Completamos pues lo trabajado en *Fundamentación*, haciendo entrar en el juego de la *argumentación* al otro, potencial o efectivo: las objeciones que éste nos hace o podría hacernos, van a formar parte de nuestra cadena de asertos. Los resultados serán de dos clases: servirán para reforzar nuestra posición frente a este determinado problema; o, al revés, para corregir, parcial o totalmente, una opinión que descubrimos errónea gracias a la crítica ajena.

Veamos un ejemplo:

> ...pese a todo lo que se dice y repite acerca de la supuesta plétora de profesionales universitarios, toda argumentación en este sentido se desmorona si admitimos, con la UNESCO, que una sociedad es tanto más dinámica y moderna cuanto más personal calificado de nivel superior participa en los sectores de producción y servicios. Vale decir que no puede haber exceso; lo que quizá haya es mala orientación, y ella es consecuencia ante todo de la falta de plancamiento, de la perduración de actitudes conservadoras, rutinarias y espontaneístas, que facilitan la perduración de pautas y valores por otra parte superados. Lo correcto pues sería hablar de *orientación* en vez de *selección;* enriquecer el número de carreras, prever nuevas orientaciones y sobre todo, alentar las llamadas "carreras cortas" o intermedias. Si como podría argüirse pueden comprobarse plétoras de profesionales (en algunos países hay abundancia aparente de arquitectos o ingenieros, sin ocupación o subempleados), de ello no se infiere necesariamente que sobren esos profesionales, sino antes bien son las inadecuaciones socioeconómicas o de otra índole, las que impiden que la comunidad en su conjunto, pueda asimilar a esos universitarios, porque nada razonable es decir que el problema de la vivienda o el desarrollo de la industria no requieren renovados contingentes de hombres altamente calificados y creadores.

En este fragmento de un artículo sobre: "Problemas de la educación latinoamericana", Gregorio Weinberg alude a argumentos ajenos:

- "pese a todo lo que se dice y repite *acerca de la supuesta plétora de profesionales universitarios*, toda argumentación se desmorona..."
- "vale decir que no puede *haber exceso;* lo que quizás haya..."
- "de ello no se infiere que *sobren esos profesionales*, sino antes bien...", etcétera, y los rebate fundamentando en cada caso su opinión personal.

EJERCITACIÓN

Es muy útil motivar este tipo de ejercicios provocando una discusión en conjunto, que proveerá a cada uno de un material suficientemente rico y matizado, difícil de hallar en una búsqueda meramente individual y aislada.

1.— Agrupar en 3 columnas: a) la propia argumentación; b) las objeciones —previstas, o realmente registradas— de nuestro interlocutor; c) nuestras respuestas —de rechazo, o de aceptación total o parcial— a esas objeciones:

- Es preferible ser buena estudiante que bonita.
- La moda siempre tiene razón.
- Las guerras son injustas.
- Más vale pájaro en mano que cien volando.
- Querer es poder.
- Debiéramos escribir nuestros exámenes sin vigilancia de nadie.
- No debe importarnos la opinión ajena de nuestros actos.

1.3.1 *Razonamiento inductivo-deductivo*

Se trata de acostumbrar a precaverse de los falsos encadenamientos lógicos: no debemos olvidar que en la trama de todos nuestros pensamientos hay siempre alguna forma de silogismo, explícita o no. Acá la haremos explícita, y trabajaremos sobre ejemplos de razonamientos erróneos para alertar al alumno.

EJERCITACIÓN

Criticar el error de estos razonamientos, u otros armados sobre esquemas parecidos:

- Todos los alumnos de esta aula tienen conducta buena.
  Juan tiene conducta buena.
  Por lo tanto Juan pertenece a esta aula.
- Algunos libros tienen tapa blanda.
  Estas libretas tienen tapa blanda.
  Por lo tanto estas libretas son libros.
- Ciertos profesores usan anteojos para leer.
  El Sr. Pérez es nuestro nuevo profesor.
  Por consiguiente el Sr. Pérez se calzará los anteojos ahora que va a leer en el libro.

1.4 *Ensayo*

Podríamos caracterizarlo así: El ensayo en un género literario que expone, sin agotarla, una *opinión de su autor* a propósito de determinado tema (filosófico, histórico, artístico, de costumbres, etc., etc.).

La extensión del ensayo, su rigor más o menos sistemático, su intención polémica o meramente informativa, sus infinitos tonos de expresividad, varían de un autor a otro. El fragmento de Laín Entralgo, los de Feijoo y Hostos (citados en CAP. OCHO, § 1.2.3) pueden considerarse como fragmentos de ensayos. Otros autores donde espigar: Alfonso Reyes, Azorín, Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, J. L. Borges, H. A. Murena, Martínez Estrada, Larra, Eugenio D'Ors...

Conocidas ya las técnicas anteriormente expuestas en este capítulo, y ejercitadas, el alumno tiene herramientas suficientes para componer su propio ensayo. Sólo debe dar con un tema apasionante (para él, desde luego) que invite a ser desarrollado. Siguiendo más o menos de cerca la bibliografía consultada, proponemos dos tipos de ejercicios a continuación:

1.4.1 *Ensayo de argumentación y discusión*

Supone un especial rigor de pensamiento lógico y de construcción. Su objetivo es *defender una tesis, persuadir;* lograr la adhesión del lector o receptor.

Las operaciones para lograr este tipo de trabajo:

a. *comprender* el tema y delimitarlo como tal (para no confundir con otros temas próximos);

b. *estudiar* ese tema en su problemática de detalles, *inventariarlo;*

c. *seleccionar* las ideas o materiales relacionados con él
—haciendo relaciones, *correspondencias* entre nuestras ideas y las ideas ajenas que tratan el problema;
—*apreciando* y *juzgando* esas ideas ajenas;
—*extrayendo* de esa comparación, *ideas nuevas;*

d. *desarrollar un plan detallado*, que podrá estar estructurado así:

—*Introducción* { Se *define* el problema, se *enuncia* brevemente el tema.

[8] Ver el siguiente párrafo (1.4.1).

—*Desarrollo*	Se *ordenan lógicamente* las ideas principales y secundarias relacionadas con el tema; se *enuncian las objeciones* (si existen); se *anexan ejemplos, pruebas,* que rebatan esas objeciones y fundamenten la tesis propuesta. (El alumno tendrá en cuenta aquí, los distintos procedimientos para desarrollar una idea vistos en el § 1.1).
—*Conclusión*	Se vuelve a la tesis inicial (presentada en la *introducción*) y *se demuestra su validez.*

Respecto del *estilo*: este tipo de ensayo pretende persuadir al receptor a través de la *arquitectura lógica de los razonamientos*, sin vaguedades, con un vocabulario que exprese *cabalmente*, en su matiz preciso, la idea que se quiere desarrollar; pero también manejando con eficacia fórmulas *expresivo-activas* como las que siguen:

- La alusión directa (*"Ud.*, seguramente, aún no comparte mi opinión; pero...").
- La pregunta a boca de jarro que moviliza el interés y la actividad pasiva del receptor, transformándolo en un interlocutor supuestamente activo (por ejemplo, el comienzo del fragmento de Laín Entralgo que está más abajo).
- El apoyo del vocabulario emocional y del símil concretizador:

> [...] estos *estúpidos* afectivos con talento suelen decir que no sirve querer zahondar lo inconocible [...] Es *como si se le dijera a uno a quien le han tenido que amputar una pierna, que de nada le sirve pensar en ello.*
>
> Unamuno

La pregunta que prepara el clima de expectación ante lo que se va a afirmar:

> *¿Contradicción?* ¡Ya lo creo! ¡La de mi corazón, que dice sí, y mi cabeza, que dice no!
>
> Id.

- La interrogación retórica y el auxilio de citas que apoyan la propia opinión:

> ¿Quién no recuerda aquellas palabras del Evangelio: "¡Señor, creo, ayuda mi incredulidad!"?
>
> Id.

Etcétera.

Veamos en el texto que sigue de Pedro Laín Entralgo cómo se enuncia el tema y luego se lo desarrolla en subtemas que se van jerarquizando, presentándonos ejemplos (pruebas) que sustentan el enunciado inicial:

> ¿Qué hay de común entre la novela de aventuras y la policíaca? Varias cosas. Una y otra narran sucesos graves y sorprendentes para la persona que los soporta (robos, asesinatos, peligros extremados, etc.). Estos sucesos sobrevienen en ambos casos azarosamente, allende toda previsión racional: Mr. Phileas Fogg se encuentra en su vuelta al mundo con aventuras que no podía sospechar; el asesinato que da su verdadero comienzo a una novela policíaca auténtica, podrá haber sido temido por su víctima, pero en ningún caso fue previsto por ella. Los sucesos narrados por una y otra novela son, en fin, rigurosamente naturales. Nada esencialmente misterioso hay en ellos, si es que se sabe distinguir lo misterioso de lo desconocido. Las palabras "El misterio de..." con que comienzan muchos títulos de novela policíaca, son manifestaciones inexactas, y sólo cumplen una función espectacular y propagandística.

De ahí el siguiente *esquema lógico* de contenidos (de lo general a lo particular):

TEMA	SUBTEMAS (1er. nivel)	SUBTEMAS (2º nivel)
Lo común en novelas de aventura y policial	1. Hechos graves y sorprendentes	Ejemplos generales
	2. Hechos azarosos	a. Ejemplo (Mr. Fogg)
	3. Hechos "naturales" y no misteriosos	b. Ejemplo (asesinato)
		Ejemplo (los títulos y su finalidad espectacular)

EJERCITACIÓN

1.— Presentar textos que respondan a las necesidades e intereses de los alumnos para que estos determinen: a) cuál es el tema; b) cuáles son las objeciones que el autor registra a su tesis; c) cómo rebate las objeciones y cómo fundamenta su opinión; d) recursos de estilo que refuerzan el texto.

> Pues bien, según afirma radio Nederland, en primer lugar hay que reconocer que las arañas no son animales que propaguen enfermedades infecciosas, de forma que una de las razones por las que podríamos temerlas no se da en este caso.
>
> ¿Por qué entonces producirá la araña ese miedo, que a veces es pánico, en muchísimas personas? Si preguntamos acerca del particular, lo primero que se nos responde es que

las arañas tienen un aspecto amenazador. Las patas, a veces enormes y peludas, la expresión agresiva, la sensación que producen al andar sobre la piel, todo esto hace que se las considere animales peligrosos.

Pero, en realidad, ni las patas, ni los pelos ni el aspecto general de las arañas son en sí peligrosos. No, el peligro, si es que existe, se encuentra en otra parte. Examinemos con detenimiento a estos extraños animalejos, para ver si damos con el quid de la cuestión. Pues bien, si alguien nos dijera que todas las arañas poseen veneno suficiente para matar o paralizar a sus enemigos, incluso las más pequeñas, esto constituiría para algunos una novedad. Sin embargo, nada hay más cierto: todas las arañas son venenosas, en mayor o menor grado, y no solamente las tarántulas. Cierto que no todas son peligrosas para el hombre, por no tener una cantidad de veneno suficiente para producirle la muerte, pero esto no quita para que posean glándulas que segregan venenos mortíferos. Y aun en lo que atañe al peligro para el hombre, tampoco es cierto que sólo las tarántulas sean realmente peligrosas.

Existen arañas más o menos caseras y bastante extendidas, con las que hay que tener mucho cuidado. Seguramente la mayor parte de los lectores las habrá visto varias veces. Se trata de una araña pequeña, negra, con manchas rojas sobre la parte superior del cuerpo. Esta especie, que ha recibido el nombre científico de "Latrodectus", se suele ocultar en lugares oscuros, por regla general en agujeros de las paredes o de los troncos de árboles. Algunas veces se encuentran también en retretes, generalmente debajo de la tapadera, y ya se puedan imaginar la consternación y el susto que deben de producir cuando pican a una persona que había ido allí, sin pensar en ningún peligro. Y por cierto que el hablar de peligro en estos casos, no es exagerado.

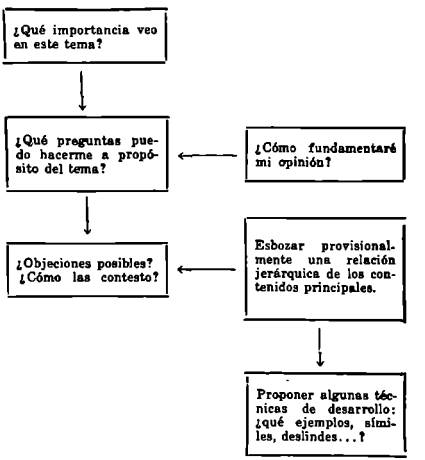
G. T. Haneveld (traducción)

2.— Elegir el que más interese de estos temas; antes de hacer la redacción definitiva, presentar al maestro o profesor respuestas esquemáticas a las preguntas que figuran en el gráfico de la página siguiente:

Los *temas*:

- ¿Se debe o no se debe criticar?
- A veces un fracaso nos hace bien.
- Mejor casarse joven.
- ¿En qué medida podemos decir que el futuro está en nuestras manos?
- La juventud de hoy.
- Costumbres que me gustan y costumbres que no me gustan.
- Cómo debiéramos ser los argentinos.
- Lo que pienso de las fiestas patrias realizadas en la escuela.
- Más vale tarde que nunca

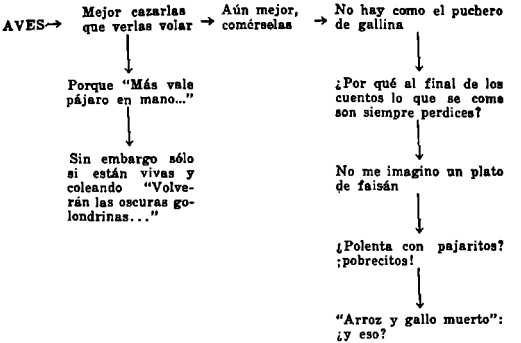
- A lo hecho, pecho.
- Pero realmente ¿qué significa para mí "la Patria"?



1.4.2 *Ensayo digresivo*

Es una especie de *divagación* —con la condición de que sea interesante— alrededor de un problema determinado. Su estructura es generalmente circular: dado un tema básico, el autor se atiene a la asociación libre de una serie de ideas más o menos relacionadas con ese tema; se las anota esquemáticamente; luego se redacta.

Por ejemplo, el profesor propone "Aves"; he aquí el posible esquema previo a la redacción definitiva:



(La tonalidad humorística a que se presta este esquema es evidente. Por supuesto hay infinitos tonos y derivaciones.)

EJERCITACIÓN

Siguiendo el procedimiento indicado desarrollar algunos de los temas que siguen:

- De la viña a su mesa.
- Robots.
- Si los pupitres hablaran.
- Platos voladores.
- "...Que supimos conseguir".
- Ni chicha ni limonada.
- "Tisquismiquis", "paralipómenos" y otras palabras estrambóticas.
- Melancolía.
- Tías y tíos.
- Espiar por un minuto y medio a Dios.
- Prohibido para mayores de 12 años.
- En la flor de la vida.
- ¿Tragaldabas o tragamonedas?

1.5 *Exposición-Informe* [4]

Hemos dejado este tópico para el final pues en su desarrollo se pueden aprovechar cualesquiera de las técnicas trabajadas en este capítulo.

Generalmente se presenta un tema que el alumno debe desarrollar teniendo en cuenta determinado material bibliográfico (sugerido por el docente o seleccionado por el mismo alumno) o el resultado de observaciones previamente planificadas (en el área de las Ciencias Biológicas o de la Físico-Química...) Estos temas pueden tratar:

- el estudio de un problema en particular (por ej.: "La contaminación ambiental");
- el estudio comparativo de dos o más manifestaciones culturales (por ej.: "Comparación entre las culturas indígenas maya y azteca"; "Comparación entre dos movimientos literarios: el Renacimiento y el Barroco");
- el análisis de dos o más teorías sobre un mismo hecho (por ej.: un acontecimiento histórico tratado por autores de distintas corrientes);
- un estudio de campo (por ej.: informar sobre el tipo de vegetación y su modo de manifestarse en determinada zona del país); etcétera.

La *construcción* de este tipo de trabajo (muchas veces orientada por un cuestionario guía que proporciona el docente), responde a las tres partes enunciadas anteriormente: [5] *introducción, desarrollo* y *conclusión*. El *desarrollo* varía de acuerdo con las exigencias que plantee:

a) el tema;
b) el criterio de selección del material elegido (condicionado metodológica y/o ideológicamente). [6]

Consignas:

- Si el objetivo propuesto fuese *informar* sobre un determinado tema, el alumno expondrá sobre la base del ma-

[4] Ver A. Manzo, Manual para la preparación de monografías, Bs. As., 1967; J. Brun-A. Doppagne-J. M. Chevalier, o.c.; A. Asti Vera, o.c.

[5] Ver § 1.4 de este mismo capítulo.

[6] Experiencias semejantes a las que tratamos en estos parágrafos se están realizando en Argentina desde hace varios años; testimonio de ello es el informe de A. M. Barrenechea y M. Manacorda de Rosetti para la reunión de la UNESCO, Hamburgo, 1969, "Problems related to teaching the mother tongue".

terial que seleccionó de la bibliografía consultada, sin tomar partido.

- En cambio, si tiene que *sostener una opinión personal*, el estudiante deberá *fundamentar* esa opinión planteando (según sea el caso) los *pro* y los *contra* que ofrezca determinado aserto.
- Y en el caso de tener que *convencer al receptor* de determinada tesis personal, aplicará en su trabajo la técnica del ensayo de argumentación presentando sus propios argumentos, los argumentos contrarios y una conclusión final.

EJERCITACIÓN

1.— Proponer la redacción de informes sobre temas que respondan a los intereses del grupo. Por ejemplo:

- Relación entre población infantil y el número de escuelas existentes en una zona determinada (barrio, pueblo, etc.).
- Estudio de mercado: relación entre la permanencia en cartel de los espectáculos (en el barrio, la ciudad, etc.) y la categoría de esos espectáculos.

2.— Proponer que los alumnos elaboren una exposición sobre temas de interés común. Por ejemplo:

- La explotación de la riqueza forestal.
- La adaptación cinematográfica de una obra literaria.
- La base ideológica subyacente en una obra teatral, una película, una novela.

3.— Que los alumnos elaboren exposiciones sobre la base de un estudio comparativo de criterios. Por ejemplo:

- *Fuenteovejuna* de Lope de Vega de acuerdo con los métodos[7] formalistas / sociológico
- *El Quijote* de Cervantes de acuerdo con los métodos[8] psicologista / sociológico

[7] Material útil: el artículo de J. Casalduero, en Revista de Filosofía Hispánica, T. V, México, 1943; y V. Lloréns, "Teatro y sociedad" (en *Aspectos sociales de la literatura española*, Madrid, 1974).

[8] Para el primer punto de vista bastaría una confrontación entre la experiencia biográfica cervantina y el sentido heroico y de desilusión de El Quijote; y para el segundo: P. Vilar, "El tiempo de *"El Quijote"* (en Crecimiento y desarrollo, Barcelona, 1964).

1.5 *Exposición-Informe* [4]

Hemos dejado este tópico para el final pues en su desarrollo se pueden aprovechar cualesquiera de las técnicas trabajadas en este capítulo.

Generalmente se presenta un tema que el alumno debe desarrollar teniendo en cuenta determinado material bibliográfico (sugerido por el docente o seleccionado por el mismo alumno) o el resultado de observaciones previamente planificadas (en el área de las Ciencias Biológicas o de la Físico-Química...) Estos temas pueden tratar:

- el estudio de un problema en particular (por ej.: "La contaminación ambiental");
- el estudio comparativo de dos o más manifestaciones culturales (por ej.: "Comparación entre las culturas indígenas maya y azteca"; "Comparación entre dos movimientos literarios: el Renacimiento y el Barroco");
- el análisis de dos o más teorías sobre un mismo hecho (por ej.: un acontecimiento histórico tratado por autores de distintas corrientes);
- un estudio de campo (por ej.: informar sobre el tipo de vegetación y su modo de manifestarse en determinada zona del país); etcétera.

La *construcción* de este tipo de trabajo (muchas veces orientada por un cuestionario guía que proporciona el docente), responde a las tres partes enunciadas anteriormente: [5] *introducción, desarrollo* y *conclusión*. El *desarrollo* varía de acuerdo con las exigencias que plantee:

a) el tema;
b) el criterio de selección del material elegido (condicionado metodológica y/o ideológicamente). [6]

Consignas:

- Si el objetivo propuesto fuese *informar* sobre un determinado tema, el alumno expondrá sobre la base del ma-

[4] Ver A. Manzo, Manual para la preparación de monografías, Bs. As., 1967; J. Brun-A. Doppagne-J. M. Chevalier, o.c.; A. Asti Vera, o.c.

[5] Ver § 1.4 de este mismo capítulo.

[6] Experiencias semejantes a las que tratamos en estos parágrafos se están realizando en Argentina desde hace varios años; testimonio de ello es el informe de A. M. Barreneches y M. Manacorda de Rosetti para la reunión de la UNESCO, Hamburgo, 1969, "Problems related to teaching the mother tongue".

los alumnos— que desencadene la anécdota pintoresca, y aun el diálogo, por qué no, que invite a todos a un viaje común.

En los grados superiores y en el ciclo medio suelen alternarse docentes y alumnos. Aquí, el arte del discurso debe ser enseñado, y no sólo "por el ejemplo" sino por vía metódica. Ante todo, y para superar posibles malos recuerdos de experiencias anteriores, se impone una valiente *invitación a la sinceridad*:

> Es el aniversario de la Bandera: ¿qué me dice a mí la Bandera?; si por el momento no puedo contestar a esta pregunta, no *debo* decir nada y tengo que esperar.

Como la redacción de un discurso no se convertirá en tarea obligatoria, trabajaremos con aquellos alumnos dispuestos a responder a ese planteo. Entonces viene una segunda cuestión:

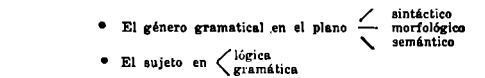
> Yo no hablaré para mí sino para un grupo de personas concretas que me escuchan: ¿qué actitud me propongo adoptar? ¿Contarles la anécdota histórica del nacimiento de la bandera (información)? ¿O eso deberá darse por sabido? ¿Apelar a sus sentimientos y elaborar una evocación lírica? ¿O despertar una voluntad de servicio en la tarea común de construir la Patria, cuya condensación es la Bandera? ¿Todo eso junto?

En fin, y esto completa el planteo anterior:

> Mi auditorio lo formarán exclusivamente los alumnos mayores del colegio; o todos los alumnos; o alumnos y padres, etc.: ¿Qué intereses comunes nos ligan? ¿Qué tono convendrá dar a mi discurso para comprometer a todos —incluido yo mismo— con mis palabras?

Naturalmente la marcha de la tarea será lenta, requerirá múltiples correcciones por parte del maestro, rehacer varias veces lo hecho con tanto esfuerzo, seleccionar los trabajos con la participación activa de todos, hasta que uno de esos trabajos se considere definitivo. La tarea fue en cierto modo común, el entusiasmo también. A la vez hubo que plantearse, seguramente, problemas de estructura, lenguaje sugeridor, corrección idiomática, etc., es decir prácticamente todos los problemas básicos de que trata este libro: fue una *actividad integral*.

Una advertencia: en realidad, la oratoria tradicional está dejando lugar a un tipo de comunicación orador-público donde se relevan ciertos recursos de amenidad que, a menudo, lle-



1.6 *Algunas notas sobre el discurso oratorio*

Creemos estar de acuerdo con la mayoría de nuestros colegas en la urgencia de proceder a una opción: o suprimimos los discursos en las escuelas y colegios —algunos lo han intentado, con la consiguiente alarma oficial—, o renovamos totalmente su enfoque. Los discursos "patrióticos" (?) suelen convertirse en una lamentable lección de insinceridad que atenta contra la Patria a la que pretenden ensalzar; los evocativos de despedida de cursos, etc., son a veces un repertorio de lacrimosidades convencionales. ¿Qué haremos pues con nuestros discursos, y con nosotros o nuestros muchachos en trance de pronunciarlos?

Un discurso puede proponerse:

—informar meramente: *una clase académica*
—convencer, persuadir: *una arenga*
—conmover, evocar: *el elogio a un prócer*

En las tres situaciones —pero sobre todo en la segunda, donde debemos *mover* al público—, la oratoria, por el solo hecho de dirigirse directamente a un auditorio, necesita echar mano de recursos característicamente activos: *entonación destacadora, ciertos giros lingüísticos apelativos*, a veces el gesto que acompaña a la palabra y la prolonga. Mal podríamos lograr nuestro propósito de comunicación inmediata, si nos dirigimos a ese público con el esperable repertorio de frases hechas ("Nos hemos reunido aquí para evocar solemnemente..."), citas manoseadas sobre la bandera "no atada al carro de ningún vencedor de la tierra" y cosas semejantes. No podemos continuar esclavos de lo convencional: la educación consiste precisamente en lo contrario; y nuestros alumnos lo advierten instintivamente aunque no sepan decirlo, lo sabemos por sus reacciones.

Echemos por la borda esas convenciones.

A nivel de los grados inferiores es siempre el maestro el encargado de la tarea, por eso no vamos a detenernos. Sabemos que aquí todo consiste en elaborar el tema de tal modo que abra una brecha en la esfera de intereses de los más chicos: cierta vez una maestra sostuvo el interés de una hora de clase en un jardín de infantes (se trataba de una evocación patriótica) partiendo de esta propuesta sugeridora: "Hoy es el cumpleaños de la escarapela, ¿cómo lo festejaremos?" Se trata pues de dar con un hilo de color atractivo —pero atractivo para

¡Yo estaba tan contento! El duende había puesto en la cajita la inmensidad, la pureza y la eternidad. Tres cosas hermosas... Lo guardé y entré a casa. Escondía el cofrecito debajo de la almohada. Y a la noche, cuando todos dormían, lo abrí.

[Lo que sigue es el desarrollo y la clarificación de esos símbolos, que al invadir temporal y espacialmente la realidad, traducen una versión ideal de la Patria encarnada en sus colores, y que es lo que el maestro se propuso compartir con sus alumnos en aquella conmemoración; una efusión lírica a partir de las plásticas sugerencias de nuestra escarapela: "Pero pensé: la inmensidad celeste, la pureza blanca, la eternidad celeste. Celeste, blanco, celeste. Nuestros colores".]

Nos hemos permitido esta cita porque pensamos que a partir de una actitud del maestro como ésta, más tarde los alumnos vivirán como una incitadora aventura la empresa de escribir un discurso.

CAPÍTULO DIEZ.

EL TEXTO DESCRIPTIVO SENSORIAL

1	La sensorialidad como soporte y articulador.
2	Las etapas.
2.1	Los pasos previos.
2.1.1	La observación exhaustiva de los objetos.
2.1.2	Observación de una situación compleja o en proceso.
2.1.3	Observación de un paisaje "interior".
2.2	La elaboración del texto definitivo.
2.2.1	La selección y la interpretación subjetiva.
2.2.1.1	El punto de vista o perspectiva.
2.2.1.2	Distancia entre observador y observado.
2.2.2	El retrato.
2.2.3	La organización del texto.
2.2.4	La vitalización de lo descripto.
3	La instantánea.

1 *La sensorialidad como soporte y articulador*

Con este subtítulo queremos delimitar el campo del presente estudio: vamos a detenernos exclusivamente en la descripción que atiende a la percepción de los aspectos *físicos* de una realidad inmediata. El concepto de lo descriptivo es, por supuesto, mucho más amplio: en un nivel de generalización y conceptualización, se puede describir un sistema económico-social, por ejemplo, o la estructura de una institución más o menos compleja (un club, un partido político), o un método de aprendizaje o de cualquier tipo de estrategia. Este aspecto de las cosas entra en el campo de asignaturas especializadas (o áreas especializadas, según se trate de secundaria o de primaria), y los principios básicos que para ello se requieren quedan además expuestos en el capítulo anterior de este libro. Cuando aquí hablemos de *describir*, por lo tanto, se sobreentiende que se trata de lo basado en la apercepción *sensorial*: *en la imagen*.[1]

¿Qué es describir? Generalmente nuestros chicos tienden a enumerar todo lo que ven cuando les pedimos la descripción de una lámina o de un paisaje.

Por ejemplo: un tema dado en quinto grado:

> *Un asado en el campo*
>
> Veo la luz del sol y veo el movimiento de la gente, que preparaban el asado, unos que traían la ensalada, otros que traían el pan y yo contemplo el color del campo. Oigo el sonido de las vacas y el de las chicharras, siento el canto de los pajaritos. Juego a la pelota y huelo el olor del asado, que es riquísimo.

Esto no es todavía un texto descriptivo acabadamente: es un simple enumerar sin conexión. No tenemos la impresión de estar frente a una composición, podríamos reducirla a una simple lista:

la luz del sol,
el color del campo,
el movimiento de la gente,
el sonido de las vacas,
el sonido de las chicharras,
el canto de los pajaritos.
huelo: el olor del asado.

[1] Imagen = lo captable por cualquiera de los sentidos físicos (no sólo, por supuesto, la vista): "sonó un bramido" es imagen auditiva; "agua sucia", visual. Se sobreentiende que para el cabal aprovechamiento del presente material, hay que trabajar —previo o paralelamente, según los casos—, con lo desarrollado en CAP. TRES, § 2.

La enumeración es un paso previo a la descripción, pero no debe confundirse con la descripción misma.

La *descripción* implica: a) *observación*
b) *selección de datos*
c) *"composición"*: = *organización*
d) *redacción definitiva con vistas a la vitalización de lo descripto*

Primero haremos observar panorámicamente; luego, seleccionar los rasgos más característicos, los más individualizadores. Para eso es preciso educar la atención de nuestros alumnos, guiarlos y enseñarles a observar minuciosamente el objeto, el paisaje, el rostro humano. Hay que despertar la sensibilidad: frente a lo que tienen que describir, deben aguzar todos los sentidos y captar los mensajes que esos sentidos les envían, situarse personalmente en la observación y expresarse, luego, con originalidad buscando la palabra precisa, la palabra irreemplazable. Schökel [2] dice con acierto: "En literatura lo que vale para todo no vale para nada". En la redacción citada leemos: "oigo el sonido de las vacas y de las chicharras...". Como vemos, su autor generalizó demasiado. Con eso *describe* poco; tendría que haber precisado, singularizando uno y otro sonido. Esa generalización es producto de una observación precaria, sin búsqueda de lo peculiar.

En las descripciones impersonales aparecen las frases hechas ("el suave trino de los pájaros", "sombras siniestras") que comenzaron siendo metáforas acertadas o hallazgos descriptivos, pero que el uso desgastó. Hay que eliminarlas. El maestro no debe admitirlas en los trabajos de sus alumnos. Alonso Schökel cita una serie de procedimientos para evitarlas dándoles nueva vida o ridiculizándolas.

Cuando proponemos un tema, por ejemplo: "Mi banco" o "El diariero de la esquina de mi casa", tenemos que anticipar que se debe describir *ese* banco y a *ese* diariero tratando de desentrañar los rasgos esenciales, caracterizadores de cada uno de ellos, es decir los rasgos que los singularicen sin confundirlos con otros.

2 *Las etapas*

Si nuestros alumnos han aprovechado lo que decimos en nuestro Capítulo TRES sobre los códigos relacionados con lo

[2] L. Alonso Schökel, *La formación del estilo*, Santander, 3º, 1957, (Libro del profesor, pág. 117).

sensorial, ahora estarán en condiciones de *armar* organizadamente un texto descriptivo, con la ley de estructura interna que a él le resulte más conveniente.

2.1 *Los pasos previos*

Se trata de tomar un contacto vital (*interesado*) por aquello que va a describirse. De agotar todas nuestras posibilidades de acceso a él, *antes* de ponernos a desarrollar el mensaje. Hay tres estadios, o grados, en este tipo de aprendizaje, que nosotros deslindamos por razones metodológicas pero que nuestros alumnos pueden llegar a vivir simultáneamente, según sus preferencias temperamentales o su grado de madurez. Veamos.

2.1.1 *La observación exhaustiva de los objetos.* Lo de "exhaustiva" es sólo un modo aproximado de decir: observamos lo que estamos dispuestos a captar, y estamos dispuestos a captar lo que nuestros intereses o perspectivas nos inclinen a buscar en el objeto. Nada se agota en una observación, ni siquiera en la observación científica. Pero acá se trata de promover un interés motivador, una especie de *prueba de obstáculos*: elegir un objeto simple (un cenicero, una mancha en el piso, una fruta cualquiera, un botijo, y proponer que se lo traduzca en todos los datos sensoriales posibles que pueda proporcionar. Con *todos los sentidos* a que dé lugar esa realidad examinada. Con "mirada virgen" (como si nunca lo hubiéramos contemplado), o para dar cuenta de él a quien nunca lo haya percibido: "Una descripción para marcianos".

La tarea puede ser en forma oral, y por equipos. Su objetivo, aguzar nuestra capacidad de percepción y el lenguaje con ella relacionado.

2.1.2 *Observación de una situación compleja o en proceso.* Enfrentémonos por ejemplo, con los movimientos de un pez y del agua en una pecera; con los cambios de luz y de coloración que a través de las horas se perciben en el paisaje de la ventana; cerrando los ojos, con todo lo que el oído, el tacto, el olfato, percibe durante tres o cinco minutos a su alrededor.

Esta vez, anotar (no todavía redactar) impresiones sueltas sobre lo percibido, para más tarde confeccionar un trabajo coherente. Además (y sobre todo con los más chicos): *preguntarles* a qué se parece ese ruido, por qué es grato o ingrato ese paseo táctil por las cosas, qué escena quisieran vivir sintiendo eso (y aquí se desencadenará todo el potencial de inventiva metafórica, de sinestesias: fantasística, en fin).

2.1.3 *Observación de un paisaje "interior".* Si los pasos anteriores han sido suficientemente aprovechados, viene la ho-

ra de *inventar*. Naturalmente, nadie inventa de la nada: la fantasía es siempre una combinación de experiencias, pero una combinación insólita que produce como resultado, una experiencia nueva. Dadaístas y surrealistas llevaron este "juego" al extremo. Nosotros (nuestros muchachos) haremos lo que podamos: y la infancia y la adolescencia tienen posibilidades de inventiva menos inhibidas que los encasillados adultos. Y los poetas:

Todas las estrellas han caído
Y las que cuelgan de las ramas caerán también.

V. Huidobro

De qué cementerio de héroes
Alzaron el vuelo esas cruces
Para cantar la gloria de los muertos.

Id.

El procedimiento más viable sería éste: aproximar dos o más realidades de fácil captación y ricas posibilidades sensoriales, pero cuya conjunción sea precisamente inesperada e *insólita*. Sobre eso, *montar un escenario* imaginativo (individualmente, o entre todos): "el río trajo la cabellera de una ondina, entrelazado con..."; "... se alejó el plato volador pero quedaron huellas y un casco"; "...de lejos parecía una tortuga pero volaba..."; "su mejor confort: el fondo del Atlántico". Comentar, amontonar ocurrencias, provocar con preguntas sobre colores, formas, movimientos, ruidos, reacciones...

2.2 *La elaboración del texto definitivo*

Llegamos al momento en que el mensaje total empieza a cuajar. Ahora se trata de seleccionar, organizar, interpretar subjetivamente, valorizar lo descripto.

2.2.1 *La selección y la interpretación subjetiva.* En rigor, lo segundo implica lo primero más algo más. Ya no se trata de agotar la realidad observada. Como observar es un modo de vivir, hay datos, impresiones, reacciones ante ciertos detalles o ante la nota abarcadora de toda una situación, que nos orientan a *seleccionarla* de determinada manera, descartando y optando. Y esa "manera" que decimos, es nuestra interpretación personal de las cosas, de las personas. Veámoslo en el siguiente ejemplo literario:

> Las estaciones seguían a las estaciones. El tren corría sin detenerse, zangoloteándose sobre los rieles mal clavados. Aquí un pitazo, allá un estértor de frenos, más allá un yagual de humo sucio en la coronilla de un cerro. Los pasajeros se abanicaban con los sombreros, con los periódicos, con los pañuelos, suspendidos en el aire caliente de las mil gotas de sudor que les lloraba el cuerpo, exasperados por los sillones incómodos, por el ruido, por la ropa que les picaba como si

> tejida con paticas de insectos les saltara por la piel, por la cabeza que les comía como si les anduviera el pelo, sedientos como de purgante, tristes como de muerte.
>
> Miguel Ángel Asturias

El autor emplea imágenes:

- *auditivas* } "pitazo", "estertor de frenos"
- *táctiles y térmicas* } "aire caliente" / "la ropa les picaba"
- *visuales* } "un yagual", "los pasajeros se abanicaban con los sombreros, con los periódicos"
- *de movimiento* } "las estaciones seguían a las estaciones", "el tren corría sin detenerse, zangoloteándose sobre los rieles mal clavados"
- *sensaciones orgánicas internas* } "sedientos como de purgante", "exasperados por los sillones incómodos"

Es la descripción de una experiencia personal, y *como tal*, completa. Los alumnos del ciclo medio pueden apreciar además la maestría de Asturias en sus hallazgos de:

—*vocabulario*	("zangoloteándose", "pitazo")
—*metáforas*	("el sudor les lloraba el cuerpo")
—*comparaciones*	("la ropa les picaba como si tejida con paticas de insectos les saltara por la piel", "sedientos como de purgante")

Lo evidente es que ese mismo viaje de tren, vivido y descripto por otra persona —otro personaje—, con su propia actitud y capacidad de observación de las cosas, habría sido un viaje distinto, y por tanto *otra* descripción: no sólo con otros datos (o con menos, o con más), sino con otra sensibilidad para aprehenderlos. La elección la hace el que existencialmente ha pasado por esa experiencia, desde su propia interioridad. Y si no pensemos, a modo de supuesto, de qué otra manera y con qué otro repertorio de información podría habérsenos ofrecido una nueva versión de ese viaje.

2.2.1.1. *El punto de vista o perspectiva.* Es parte del modo como enfrentamos la realidad descripta: se trata de elegir

uno o varios *ángulos de percepción*, y atenernos a ello coherentemente.[3]

- Punto de vista *fijo*: se aprehende el objeto desde una perspectiva única (desde un determinado ángulo de mira, ignorando por tanto lo que queda oculto a la posición de observadores que hemos adoptado).
- Punto de vista *múltiple*: se aprehende el objeto desde distintas perspectivas (por ejemplo, paseándose alrededor de él, o manipulándolo, o abarcándolo en distintos momentos y situaciones).

Alrededor, cuanto abarcaban los ojos del fox-terrier: los bloques de hierro, el pedregullo volcánico, el monte mismo, danzaba, mareado de calor. — P. de v. fijo

H. Quiroga

Pero el sombrío rincón, admirable cuando a la depresión de la atmósfera acompañaba la falta de aire, tornábase imposible en un día de viento norte. — P. de v. múltiple

Id.

2.2.1.2 *Distancia entre observador y observado.* Podemos captar una realidad desde *fuera* de ella misma (más o menos como frente a un cuadro), o *integrado* en ella (como un elemento más de la amalgama).

Ejemplo de integración del observador en lo observado:

> Al empezar a subir la escalera, me fijé que del reloj de pie salía un cordón que iba siguiendo a la escalera, en todas sus vueltas. Al llegar al dormitorio, el cordón entraba y terminaba atado en una de las pequeñas columnas del dosel de mi cama.
>
> F. Hernández

Para no acumular ejemplos, podremos registrar el procedimiento contrario en el texto de Azorín que reproduciremos más abajo, en § 3.2 de este capítulo. Allí, el autor es un contemplador desde la lejanía. En el párrafo transcripto de Filisberto Hernández, el personaje vive envuelto en lo que describe: es *actor* en *su* escenario.

2.2.2 *El retrato como caso especial.* No hay un modo absolutamente objetivo de describir a una persona (y menos, a uno

[3] Demás está referirse a la ayuda que para estas experiencias prestan el estudio de técnicas no literarias donde la perspectiva asume un papel relevante: la pintura, el cine. Nosotros ampliaremos el desarrollo de esta problemática en el Cap. Doce sobre *Mensaje narrativo*.

mismo). Siempre interpretamos, en más o en menos: alguien puede tener indiscutiblemente los ojos azules, pero el matiz de azul, el efecto que provoca ese matiz, las resonancias que nos despiertan, le pertenecen en realidad al retratista y no al "modelo".

Escribir un retrato implica captar aquellos rasgos físicos y espirituales que *individualizan* a quien retratamos. Un gesto, una sonrisa, un movimiento pueden aportarnos esa particularidad.

Seguimos el mismo plan que empleamos para la descripción:

a) *observación* minuciosa de todas sus actitudes, de sus reacciones, de sus rasgos peculiares.
b) *selección*: no tenemos que poner todo lo que observamos sino seleccionar lo más característico.
c) *organización* de los datos.
d) *expresión*: búsqueda del vocabulario preciso, de la metáfora, de la comparación, que se identifiquen con nuestro modo de ver a esa persona y valoricen el mensaje.

Recordemos además, que no existe un orden preestablecido (pelo, frente, ojos, nariz...) el orden lo configura el autor de acuerdo con el efecto que se proponga lograr: cuando retratamos nos mostramos a nosotros mismos y lo que decimos de esa persona es *nuestra* manera de verla, de sentirla, de valorarla.

Veamos un ejemplo literario:

> Don Francisco Suárez Oroño abre la contrapuerta de alambre de tejido que protege el comedor contra la invasión de las moscas, da un puntapié al perro picazo que dormita junto al umbral y, saliendo a la amplia galería embaldosada, va a sentarse en su viejo sillón de mimbre, en aquel viejo sillón desvanecido por el uso y al cual, no obstante, todos miran en la estancia con el respeto más profundo.
>
> Cuando el patrón alunado se sienta en ese sillón, y con el rostro pálido y las cejas contraídas ordena a algún peón, refiriéndose a otro, caído en desgracia suya por alguna torpeza: "Decile a ése que venga p'acá", ya hay "música" para largo rato y ya procura bien, todo el mundo, apartarse de las inmediaciones de aquel tribunal.
>
> Don Francisco Suárez Oroño es un hombre de carácter violento, un hombre peligrosamente impulsivo cuyo valor, mil veces probado en la lucha con los hombres y con las bestias, le ha rodeado de una aureola tal de prestigio entre las gentes del pago, que sus más insignificantes acciones se comentan delante del fogón, en todas las cocinas.
>
> Las gentes del pueblo no lo quieren porque es casi un misántropo, y porque él las critica con esa intolerancia irritante que suelen demostrar hacia la gente de los pueblos pequeños ciertos hombres nacidos en los grandes centros, a quienes galvaniza el orgullo de una prosapia ilustre.

Para don Pancho, todos son unos *ladeados*, calificativo que repite con extraordinaria frecuencia y con el cual quiere significar: personas de poca distinción, de cultura escasa y de humildísima cuna.

—Don Pancho —dice algún mulatillo "compadrón" con voz plañidera—, el quince voy a ir a Buenos Aires para ver al doctor X, y, como usted es amigo de él, yo quisiera que le diese una carta, a ver si así consigo...

Don Pancho lo interrumpe con una sonrisa perversa apenas dibujada en sus labios delgados y, mirándole en los ojos, con aquellos los suyos pequeñitos y pardos, exclama:

—¡Cómo!... ¡Un caudillo como usted!... ¿Un hombre que dicen arrastra doscientos votos me pide recomendaciones a mí, que no valgo ni un pito en política? ¡Qué cosa rica!

Benito Lynch

Con estos párrafos B. Lynch comienza una novela. Nos presenta al personaje y nos dice cómo lo ve, cómo lo siente. Con tres o cuatro rasgos nos predispone y ya nuestra manera de valorarlo coincidirá con su propia valoración.

Apenas *algunos* datos físicos; lo demás: *actitudes, reacciones* que nos lo pintan de cuerpo entero. El personaje en movimiento, actuando, se nos manifiesta por sí mismo.

El relator no nos dice cómo es "su nariz" o "su cuello". Elige aquello que lo define. Con eso basta. Ya conocemos a don Francisco Suárez Oroño.

2.2.3 *La organizac:ón* o disposición del texto: su "composición", en sentido estricto (de 'com-poner', distribuir una unidad en sus partes convenientemente, construirla de determinada manera).

Antes, en § 2.1, hablábamos de anotar datos y ocurrencias expresivas al azar. Ahora se trata de *calcular* la manera más eficaz de ordenar todo ese material en el trabajo de redacción definitiva. Por supuesto, no hay *una* ley de estructura para la descripción: cada texto produce la suya por necesidad interna de la intención que lo dinamiza (y, en casos especiales, es la aparente "desorganización" de la información la que realiza esa intención, cuando se quiere, precisamente, producir un efecto caótico o de desorden).

Primeramente, conviene iniciar de una manera muy elemental en el *hábito* de ordenar: de izquierda a derecha, de arriba a abajo, de primeros planos hacia el fondo o viceversa. Hay que trazarse un plan.

Formado el hábito, vendrá la etapa del ordenamiento personal y subjetivo: y eso ya no se puede legislar desde fuera. Sí, en cambio, pedir al alumno que fundamente *el porqué* de la estructura que creó para su descripción. En este párrafo de Azorín podemos observarlo con bastante claridad:

La tarde está límpida, plácida, fresca. La carretera blanca serpentea, con suaves curvas, en lo hondo de las verdes gargantas; el río, inmóvil, callado, espejea, junto al camino la silueta de los esbeltos y finos álamos. Una rana hace "croá-croá"; resuena a lo lejos el grito de un boyero: "¡aidá, ¡aidá!". Las montañas, de un verde oscuro, cierran el horizonte y se levantan en empinados recuestos, a una y otra banda. Arriba, en las cumbres, un pedazo de peña azulina, grisácea, brillante, aparece: más bajo entre el verdor oscuro de los castañales, se extiende un ancho cuadro de pradería, claro, suave, con redondas manchas oscuras que en su tapiz colocan los manzanos; más abajo, destaca una ringla de nogueras que corre a lo largo de una senda; más bajo, un festón de espesos matorrales araña el cristal sosegado del río. Una rana hace "croá-croá"; se oye a intervalos el grito de un boyero: "aidá!, ¡aidá!". Y de la techumbre roja de una casita, colgada allá en lo alto, se escapa un humo tenue azul, que se difluye poco a poco en el aire, mezclándose con la blanca neblina que avanza, hasta cubrir la aristas y los picachos de las montañas...

El plan: 1) Se abre y se cierra con visiones totales: al comienzo, el paisaje sintetizado en la tarde *límpida, plácida, fresca;* al final, esa niebla envolvente, que avanza, *avanza;* II) En el centro, un paseo de la mirada en movimiento simétrico: se asciende desde el río para volver, "rallentando", franja por franja de la montaña, otra vez a él. El eje divisorio: esa *peña azulina* de las cumbres. Como marco —en clara reiteración de estribillo—, gratos sonidos: las ranas, el boyero.

Como vemos, una ordenada arquitectura pendular. Este ordenamiento, esa geometría, contribuye a la sensación de sosiego con que este paisaje nos enfrenta: no hay saltos bruscos en la mirada que contempla.

Un aspecto en especial: el efecto final. Dentro del ordenado plan de observación seguido por el autor, ahora un único salto: desde la base del paisaje (el río) al capricho de la *casita colgada,* y ello es un breve sacudimiento, un pellizco que anuncia el final; lo es también ese rojo, única nota de pequeño grito —aunque lejano— que colora el techo de la casita.

...Y, sin embargo, nada más exento que este panorama, del pecado de nimiedad, ñoñería y blandura que acaso podría dejar sospechar el análisis, balbuciente por definición: porque este paisaje tiene también, en medio de su delicadeza, el vigor de sus robles y castañares, y de sus moles empinadas; la nota oscura de las sombras, y hasta su poco de áspero: los *matorrales* que *arañan* el río. Pero todo, todo, en una desmenuzada, adelgazante lejanía:[4] perspicacia óptica la de Azorín, que con alejarse dulcifica lo áspero, y sentido del equilibrio también, porque no pres-

[4] Véase lo dicho al respecto en § 2.2.1 de este capítulo.

cinde de lo áspero ni de lo oscuro: sólo que lo oscuro —reléase el texto— siempre sobre lo verde.

2.2.4 *La vitalización de lo descripto.*

Se describe para *actualizar* una presencia mediante la palabra, con toda la fuerza que esa presencia ha actuado o podría actuar en nosotros. Varias de las observaciones que hemos hecho, al pasar, durante el presente capítulo, han subrayado esa necesidad de que de un modo u otro, el lenguaje expresivo-impresivo debe movilizarse para que ese objeto, ese paisaje, ese rostro que queremos mostrar, *se muestren* de verdad con todo el impacto que para nosotros tienen. Ya no basta la lengua meramente informativa, no nos basta un catálogo o un repertorio. Hay que vitalizar, ante el lector o el auditor, lo que esa realidad nos importa como tal: nada más y nada menos, hay que tratar que ella *sea*, mediante la palabra. Casi, casi, como si estuviera allí, en lugar del lenguaje que la nombra. Describir, en sentido profundo —tanto como escribir cualquier cosa importante— es inaugurar la presencia de lo que por definición está ausente.

Los procedimientos son innumerables, y ya los hemos ejercitado a nivel código (Capítulo Tres), y a nivel mensaje (el presente capítulo). Ahora sinteticemos todo ello en el contacto con un nuevo texto, donde haremos especial hincapié en algunos procedimientos lingüísticos de detalle.

> Fue poco después de la medianoche cuando entró el grueso del huracán en la ciudad. Sonó un bramido inmenso, arrastrando derrumbes y fragores. Rodaban cosas por las calles. Volaban otras por encima de los campanarios. Del cielo caían pedazos de vigas, muestras de tiendas, tejas, cristales, ramazones rotas, linternas, toneles, arboladuras de buques. Las puertas todas eran golpeadas por inimaginables aldabas. Tiritaban las ventanas entre embate y embate. Estremecíanse las casas de los basamentos a los techos, gimiendo por sus maderas. Fue en ese momento en que un torrente de agua sucia, fangosa, salida de las cuadras, del traspatio, de la cocina, venida de la calle, se derramó en el patio, tupiendo sus tragantes con un lodo de boñigas, cenizas, basuras y hojas muertas.
>
> Alejo Carpentier

El autor describe un huracán y nos lo va presentando en movimiento, desarrollándolo paso a paso, con imágenes auditivas y visuales. Es un *encuentro auténtico, vital con la realidad.* Utiliza técnicas simples, pero eficaces. Hay selección en los contenidos y en las formas, caracteriza las sensaciones que percibe y las expresa con propiedad. El lector ve y oye todo el proceso del huracán.

El acierto del autor se da en:

a) *la selección de sonidos:* —aliteración[5] de "erres" (bramido, arrastrando, derrumbes y fragores) para provocar la sensación de ruido, de movimiento furioso.
—la imagen sonora, casi onomatopéyica ("tiritaban las ventanas entre embate y embate"). Obsérvese el verbo "tiritaba" y la "n" y la "m" de las palabras que siguen.

b) *las enumeraciones* con aparente incoherencia ("pedazos de vigas, muestras de tiendas, cristales, toneles..." o "boñigas, cenizas, basuras, y hojas muertas"), que reflejan la turbulencia, la mezcla provocada por el huracán.

c) *el matiz expresivo de:* —"Rodaban cosas por las calles". La indeterminación la sugiere la palabra "cosas". Obsérvese cómo en otro texto esto mismo podría resultar anodino por su poca concreción, pero acá no, porque esa indeterminación expresa la confusión total que se apoderó de todo.
—las personificaciones:[6] "tiritaban las ventanas", "estremecíanse las casas" y "gemían por sus maderas".

El autor no narra, *describe,* pero describe en movimiento empleando un elemento de la narración: *el tiempo* (sigue paso a paso las etapas del huracán). Por eso dijimos más arriba que el lector ve y oye todo en su proceso.

3. *La instantánea.* Todo lo dicho hasta ahora supone una elaboración metódica de procesos analíticos. Pero no hay que olvidar una cosa: la ventaja que también tiene el hacernos cargo de una situación, de una presencia, en su instantaneidad y sin-

[5] Llamamos *aliteración* a la repetición de uno o varios fonemas para provocar efectos rítmicos o imitativos.
[6] Llamamos *personificación* (o prosopopeya) a la figura que consiste en presentar como humano aquello que no lo es.

créticamente. Hay un llamado de las cosas en un momento fugaz pero imperdible, para el que tenemos que estar preparados —de hecho lo estamos, pero solemos despreciar ese momento—, y así capturar la revelación del instante fugaz, como lo captura una cámara fotográfica: "Cuando se anda con la máquina hay como el deber de estar atento, de no perder ese brusco y delicioso rebote de un rayo de sol en una vieja piedra, o la carrera trenzas al aire de una chiquilla que vuelve con un pán o con una botella de leche", dice un personaje de Cortázar. Un nuevo método entonces: salir al aire libre, o dejar vagar libremente al chico, con la *consigna* de que sorprenda, en sus 10 o 20 minutos de caminata, la instantánea de lo que le resulte más llamativo, y lo resuma en una o dos frases reveladoras. Varias posibilidades entre mil, que podrían ofrecerse *espontáneamente* como títulos:

- Una carretilla con basura.
- Un montón de cigarrillos aplastados.
- La sirena del camión celular.
- Estatuas y palomas.
- Un pescador de espaldas.
- Zapato perdido.
- Nubes viajeras.
- Una ventana y un susurro.

Dos poemas "instantáneos" de Francisco Luis Bernárdez:

Otra luna

Aparece de nuevo en la distancia
La luna que regresa de la infancia.

Idilio

En la mirada azul del cielo pierde
la serranía su mirada verde.

EJERCICIOS

1.— Describir "el libro de cuentos" (tema para tercer y cuarto grados): a) contestar las siguientes preguntas: ¿cómo es?, ¿qué forma tiene?, ¿cómo es la tapa?, ¿qué hay en ella?, ¿hay ilustraciones?, ¿cómo son?, ¿cómo es la letra?; b) con las respuestas construir un párrafo breve sobre el tema de la descripción.

2.— Siguiendo el procedimiento anterior, describir exclusivamente (apelando a todos los sentidos posibles):

- Una semilla en germinación.
- El tintero de tinta china.

- Mi goma vieja.
- La cartuchera de mi compañero de banco.
- El microscopio.

3.— Describir oralmente un objeto por equipos: a) dividir el curso en grupos; b) cada grupo procurará describir con todos sus detalles un mismo objeto: "la escuadra del aula", "el pizarrón", "el mapero", etc.; c) un alumno de cada grupo leerá el trabajo y los demás alumnos harán la crítica.

4.— a) Aguzando todos los sentidos, revivir con la imaginación *paisajes* realmente conocidos por el alumno:

- Aquel amanecer en el mar.
- Una tormenta en el campo.
- Ese pueblito de La Rioja que visité durante el verano pasado.
- Mi barrio durante la inundación.

b) Seleccionar los datos que más interesen.

c) Pensar en una disposición adecuada de esos datos y después redactar.

5.— Descripción de un *interior*:

- Mi aula de primer grado.
- La casa de veraneo de tía Juanita.
- Aquella juguetería que visitamos para Navidad.
- Entro por primera vez a un museo.

Antes: anotar informalmente < detalles de interés / fórmulas lingüísticas que los expresen.

6.— Descripciones con punto de vista fijo:

- La ciudad desde la ventanilla del avión.
- La pileta de natación mientras estoy dando un salto mortal.
- Soy una mosca: lo que veo mientras vuelo.
- El aula: a) Estoy sentado en el último banco de la izquierda.
  b) Desde el escritorio.
- El jardín de casa: a) Estoy en la vereda de enfrente.
  b) Lo miro a través de la ventana de mi pieza.
- Hay un chico lastimado en la calle: a) Yo soy el chico.
  b) Yo lo atropellé con mi bicicleta.
- Un incendio: a) Estoy dentro de la casa que se incendia.
  b) Soy un bombero que acude a extinguirlo.

7.— a) Analizar la siguiente descripción de un proceso; señalar las etapas que concretan ese *proceso;* b) distinguir tipos de sensaciones:

> Abrió los grifos y taponeó el lavabo. ... Escogió una hoja nueva, la despojó de su envoltura de papel cerojo y la colocó en el rastrillo dorado. Luego dejó caer la navaja en el agua caliente, humedeció una toalla y se cubrió el rostro con ella. El vapor empañó el cristal. Lo limpió con una mano y encendió el cilindro de luz de neón colocado sobre el espejo. Exprimió el tubo de un nuevo producto norteamericano, la crema de afeitar de aplicación directa; embarró la sustancia blanca y refrescante sobre las mejillas, el mentón y el cuello. Se quemó los dedos al sacar la navaja del agua. Hizo un gesto de molestia y con la mano izquierda extendió una mejilla y comenzó a afeitarse, de arriba abajo, con esmero, torciendo la boca. El vapor le hacía sudar; sentía correr las gotas por las costillas. Ahora se descañonaba lentamente y después se acariciaba el mentón para asegurarse de la suavidad. Volvió a abrir los grifos, a empapar la toalla, a cubrirse el rostro con una loción excitante que le hizo exhalar con placer. Limpió la hoja y volvió a colocarla en el rastrillo, y éste en su estuche de cuero. Tiró del tapón y contempló, por un instante, la succión del charco gris del jabón y vello emplastado...
>
> **Carlos Fuentes**

8.— Hacer la descripción de un *proceso* realmente observado motivándose en temas como los siguientes:

- Una paloma se acerca a comer las miguitas de pan.
- La línea se mueve, hay un pejerrey prendido en el anzuelo.
- El barco se aleja del muelle.

9.— Describir una *experiencia completa* apelando a *todos* los sentidos, aun a sensaciones orgánicas internas: a) aguzar los sentidos y preguntarse qué se oye, qué se ve, qué se huele, cómo es lo que se toca, qué percibe el gusto, qué sensación interna se experimenta; b) con las respuestas redactar un párrafo breve sobre los siguientes temas:

- Estoy estudiando, el día es húmedo y caluroso.
- Se apagan las luces del cine.
- Un sonido de sirena a medianoche.
- Se me cayó un bombón en la arena.
- Suena el silbato y termina el partido.
- Llego del colegio. ¡Ya sé qué me preparó mamá para el almuerzo!

10.— Analizar el siguiente retrato:

> El transeúnte que avanza por la callejuela es una mujer. En lo alto de la costanilla, en un tercer piso, la cortina que

cubre los cristales del balcón será levantada dentro de un instante por la mano fina y blanca de esta mujer. Va trajeada la desconocida con una falda de color malva; el corpiño del mismo color [...] Del talle, angosto y apretado, baja ensanchándose el vestido hasta formar cerca del tobillo un ancho círculo. El pie aparece breve [...] La desconocida es alta y esbelta [...] En lo atezado del rostro resalta el rojo de los labios. Entre el rojo de los labios —al sonreír, al hablar— blanquea la nitidez de los menudos dientes. El pelo negro se concierta en dos rodetes a los lados de la cabeza. Una recta crencha divide la negra cabellera. Sobre los rodetes se ven dos estrechas bandas de carey con embutidos de plata. Dos gruesas perlas lucen en el lóbulo de la oreja. Gruesas perlas forman la gargantilla que ciñe el cuello. Amplia mantilla negra arreboza la cara y cae por el busto hasta el brazo desnudo que, puesto de través, la sostiene a la altura del seno.

No percibimos al pronto si esta mujer ataviada al uso popular es realmente una mujer de pueblo o una gran señora. Su manera de andar y sus ademanes son señoriles. Se trata, en efecto, de una aristocrática dama. La finura de la tez, su porte majestuoso y el puro oriente de las perlas de sus arracadas y collar, no nos permiten dudarlo.

José Martínez Ruiz (Azorín)

a) ¿Cuáles son los rasgos individualizadores que seleccionó Azorín para pintarnos a su personaje?

b) ¿Cómo singulariza el autor lo observado mediante el lenguaje (adjetivación, detallismo...)?

c) Comparar este retrato con el que realizó B. Lynch. Cada autor caracteriza con precisión al personaje que describe, pero empleando técnicas distintas: ¿cuáles son?

11.— a) Proponer a los alumnos que observen durante varios días los rasgos físicos, las actitudes, las reacciones de alguna persona que conozcan y que juzguen interesante para retratar (irán anotando en una hoja todo aquello que les impresione); b) después de una semana o diez días, teniendo presente la hoja en que registraron lo observado, se realizará el retrato en clase. (Cuando se termina el trabajo el maestro recogerá las dos hojas. De ese modo podrá evaluar el trabajo en su totalidad: observación, selección, composición).

12.— Caracterizar a un profesor o a un compañero, en sólo dos líneas (con tres o cuatro adjetivos, o símiles, u otros procedimientos imaginativos). Si se prefiere, como caricatura.

13.— *Descripción de lo inaudito*:

- En la luna no cae nieve sino
- Un cuerpo invisible que atraviesa las paredes.
- Aquella enredadera con orejas era muy graciosa.

- Allí se camina con la cabeza para abajo.
- Satélite artificial habitado de reducidas dimensiones.
- Cuadrúpedo plumífero hallado en Australia.
- Soñé con amazonas enanas.
- Tendrán los ojos en la nuca.
- Dios cortó el sol en rebanadas y entonces el mundo.....

14.— Llega setiembre: armar nuestros álbum de "instantáneas" literarias de primavera. Comprometerse a que haya una o dos por día en el diario mural del aula o del colegio.

15.— *Transformación de funciones*: a) tomar literalmente una de las *instantáneas literarias* anteriores (ej. 14), e integrarla en una descripción más amplia que la ambiente, donde aquélla *centre* el interés del texto; b) tomar la misma *instantánea*, pero integrarla en una descripción donde funcione como elemento *lateral*, secundario.

16.— a) Armar, individualmente o por equipos, una secuencia descriptiva con cada uno de estos textos, que se ofrecen aquí en forma desarticulada para que cada uno las rehaga a su manera; b) ponerle título adecuado; c) confrontar las distintas soluciones, y todas con los textos originales (a los que remitimos en nota para que los consulte el docente):

- (En forma de poema)

de su carne rosácea
todos los inviernos
azulejos
y el péndulo ahorcado
se duerme en el rincón
algún ídolo roto
brota el aroma de los sueños silvestres
un ave infatigable
toca con los pies el suelo
la lámpara florece
sobre el regazo de los tiempos
abre su vuelo en círculos concéntricos

Nota: véase la secuencia original en el poema de Gerardo Diego *Lámpara*, en la *Primera antología* de sus versos, Bs. Aires - México, 1941, o ediciones posteriores.

- (En prosa, a la que habrá además que puntuar)

oigo que unas campanas tocan con toques
las cosas son
mientras escribo estas líneas
apenas si de tarde en tarde
el cielo está anubarrado
sopla, ruge

bajas, de un color grisáceo
un labriego enfundado en su traje
asomado entre los pliegues su cara
anchas, espaciosas, desmesuradas
un vendaval furioso vuelan
por las anchas vías desiertas
transourre por las calles
o una mujer vestida de negro
terroso, cárdeno
plañideros, a lo lejos
las calles son
con las ropas a la cabeza
helado
impetuosas polvaredas
plomizo
brama
desgarrados
pardo
lívida

Nota: véase la secuencia original en Azorín, *La ruta de Don Quijote*, cap. "La exaltación española" (subtítulo "El Alcázar de San Juan").

17.— a) Describo como *espectador* una fotografía que representa un interior, un paisaje, una marina; b) me sueño *dentro* de esa realidad, recorriéndola y descubriéndola mientras la recorro, haciendo algo, buscando algo en ella: nueva descripción.

TESTIMONIOS

★ De "descripción de un objeto":

La cabeza de Pinocho (un muñeco que hay en el aula)

Pinocho tiene un sombrero rojo con una cinta azul que ajusta la pluma roja. Tiene pelo negro y largo, además orejas erguidas y cejas negras y finas. Los ojos blancos con pupilas negras y brillantes. El ojo derecho está más cerrado que el otro, está mirando hacia la izquierda. Su nariz es larga entre dos cachetes pequeños. La boca se ve negra y la lengua roja y pequeña. Toda su cara es amarillenta.

(Trabajo de un grupo de 4to. grado)

Este trabajo, que no es una descripción acabadamente lograda, nos ofrece posibilidades para criticarlo.

Note el maestro: •la *observación*: fue atenta, minuciosa;
•siguieron un *orden*: de arriba abajo, de derecha a izquierda;
•pero el trabajo total está todavía *desmembrado* (obsérvese la repetición de los verbos: "ser" y "tener"): falta

ajustar las etapas de redacción definitiva.

Al leerla sentimos aún la cómoda enumeración, los datos sueltos. No hay integración en una totalidad. En las correcciones el maestro debe hacer hincapié en este detalle para que los chicos lo tomen en cuenta en los próximos trabajos.

Otro testimonio con distintas características: el autor no describe fríamente el objeto; lo recrea, personificándolo; y además cada detalle observado se conecta con los otros, preparándolos o desprendiéndose como una consecuencia de ellos:

La tijera

Es uno de los ayudantes de la gran costurera, la Aguja. Es alta, más alta que todos sus compañeros. Gris de vieja, aún conserva su habilidad, aumentada por la experiencia. En sus grandes ojos tristes está el secreto. Cuando alguien pasa sus dedos por ellos, la Tijera, que es muy hacendosa, se pone a trabajar activamente, con sus filosas piernas, recortando muy contenta la tela.

Es una señora elegante y amable. Sus pies de japonesa, que dejan marquitas como de punta de alfiler, la proveen de cierta belleza, cosa que nunca pasó inadvertida y le proporcionó más de una amistad. Anda siempre como a saltitos, feliz de ser útil. Sus compañeros la aprecian mucho y lo tiene bien merecido.

Gilbert C. (1er. año del Ciclo Básico)

★ De "retrato":

Son las ocho y me encuentro en la clase. Muchas cosas puedo contemplar: el profesor vino hoy de buen humor; el compañero de la derecha lee, el de la izquierda sonríe; el de atrás se concentra en el estudio.

Pero, ¿y ese rostro? No lee, no conversa, no sonríe. Esos ojos me miran, a todos nos miran cuando estamos en el aula. Su boca, sencillamente cerrada, demostraría no haberse abierto nunca sino para decir la verdad. El conjunto de su fisonomía más que sencillez denota altanería. La frente está arrugada; ha pensado. Sí, ha pensado en el porvenir de su Patria. Su inteligencia le ha dicho: haz esto por tu Patria. Y lo ha hecho; por ello descansa en la gloria.

Pedro F. (2do. año del Ciclo Básico)

El autor dispone de elementos ya elaborados, pues está retratando un retrato; pero se las ingenia para asociar los rasgos físicos inmóviles del prócer que ve en el cuadro, con ciertos datos que él conoce sobre la personalidad de éste.

★ De "punto de vista fijo" descriptivo:

Desde aquí veo la ciudad

Desde la torre Eiffel. El viento es muy fuerte. Allí a la izquierda está el Arco de Triunfo. Ahí desembocan once ave-

nidas: la de Víctor Hugo, de la Noche, de Rívoli, de los Campos Elíseos, de la Ópera... También vemos los bosques de Bolonia y mucho más a la derecha el Museo del Louvre. Sobre la isla, la Catedral de Notre Dame y el palacio de la Bolsa. Sobre esta margen, el palacio de Luxemburgo y Los Inválidos. Cruzando el río, pasando el Museo del Louvre a la derecha está la plaza de la Bastilla. Cerca del Arco de Triunfo está el Moulin Rouge. Rodeando todo esto hay infinidad de parques y avenidas con jardines.

Marcelo P. (6º grado), que realmente viajó a París

★ De "instantáneas":

El canillita. — Cantando como un disco rayado. Morocho. Flaco. Con una pila de diarios que significan su vida. Canta y canta su disco rayado.

Marcelo S. (6º grado)

Los edificios. — Altos, imponentes se levantan los modernos edificios. Contrastando, otros bajos y antiguos. Todos salpicados de antenas de televisión. Los edificios en construcción se levantan como enormes esqueletos de cemento.

Gustavo G. (6º grado)

Un charco de agua en el barro. — Un charco de agua con barro, esperando otra lluvia para limpiar su suciedad. Las hojas se bañan sobre él y él inmóvil, esperando las huellas que pasarán y que nunca volverán.

Carlos Alberto O. (6º grado)

- Quietecito el viejo me miraba
  entre los humos
  ajenos a su vejez.
- Sentada en un tibio helecho
  la hormiguita
  seguía pensando en los amaneceres turbios.

Nicolás B. (1er. año del C. Básico)

★ De "libre invención descriptiva":

sobre la vereda de pasto y árboles
entre este silencio y los ladridos lejanos
se acuesta la noche conmigo
hay una luna por la mitad que fabrica calma
y de ella cuelga un murciélago
todo lo verde tapado de negro
anoche también
presionadas por el insomnio
las hormigas charlan y corren bajo la tierra
sin el misterio de la primera vez el tiempo corre solo
el alba me encontrará

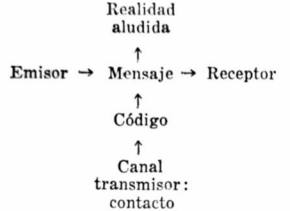
Salvador B. (3er. año del C. básico)

CAPÍTULO ONCE. DEL DIÁLOGO AL MONÓLOGO

1	Dialogar, monologar.
1.1	El reportaje.
1.2	El debate.
2	El texto teatral.
2.1	Niveles lingüísticos del texto dramático.
2.2	Signos de teatro.
2.3	La estructura del proceso dramático.
2.3.1	La acción.
2.3.2	La intriga.
2.3.2.1	Situaciones.
2.3.2.2	Personajes.
3	Cartas, telegramas.
3.1	La carta.
3.1.1	La carta íntima.
3.1.2	La carta administrativa y comercial.
3.2	Telegramas.
4	El diario íntimo.

1. *Dialogar, monologar*

Todo acto de comunicación requiere, según R. Jakobson, los siguientes elementos:



Nunca hablamos o escribimos "para nadie": el que emite un mensaje lo hace destinado a alguien que lo reciba. Ahora bien: cuando el *canal* o *contacto* entre ambos permite una comunicación *inmediata* en el tiempo (el teléfono, o una conversación frente a frente...), e intercambio también *inmediato* de roles (el emisor se convierte en receptor y viceversa), es el *diálogo*.

Si el intercambio de roles no es inmediato, y la distancia temporal aísla relativamente a los participantes, pasamos del diálogo a la *carta*.

¿Y qué es el *monólogo* entonces? Si monologar es "hablar consigo mismo", traduciremos esto en términos de nuestro esquema de comunicación diciendo que consiste en que en este caso, emisor y receptor *coinciden* en la misma persona: un diario íntimo por ejemplo, es una forma elaborada del monólogo; uno lo escribe para leerse luego a sí mismo alguna vez.

Todo esto se complica cuando entramos en la ficción literaria. El diálogo de una obra narrativa [1] requiere un mediador: el narrador que lo presenta y conduce. En la obra teatral ese narrador desaparece, pero queda siempre detrás de la acción y los personajes, un *autor implícito* que le da sentido a todo, y delante el *público* que condiciona mucho de lo que se dice y hace en la escena, como más abajo veremos. Queremos decir que cuando en el teatro dos personajes dialogan, lo hacen dentro de un circuito de comunicación más amplio que los incluye (y que autor, director y actores deben tomar muy en cuenta): más allá de la relación emisor-receptor que se da en el escenario, está el receptor-

[1] Véase el CAP. DOCE sobre *Mensaje narrativo*.

público y el emisor-autor, y el canal especializado que es el recinto del teatro, e incluso un nuevo código (precisamente, el dramático) que se superpone al otro y tiene sus propias convenciones. También cuando el personaje monologa: por ejemplo, los *apartes* (discurso de un personaje "para sí mismo" sin que el otro se entere), se dicen en un tono de voz suficientemente alto como para que el público lo oiga, pero con mímica o desplazamientos escénicos que lo aíslan momentáneamente del otro personaje (código especial del teatro, que en la vida real sería impracticable e inverosímil).

Pero por el momento hablemos del *diálogo no teatral*. Tanto en la realidad como en la ficción, puede darse:

- en forma pura (intercambio constante de roles, sin intermediación);
- con la mediación de un relator que lo presenta, comenta, cierra.

Todo diálogo supone alguna forma de *oposición* (que puede llegar a un enfrentamiento abrupto): diferencias de opinión, de puntos de vista, de reacción emotiva ante las mismas cosas, de información sobre esas cosas... (lo que no impide que haya coincidencias ocasionales, o que empiece o acabe en una concordancia):

—¡Son tan bellas como su madre!
—Son muy buenas y eso vale más.

R. del Valle-Inclán

Que dos personas se digan constantemente lo mismo y con las mismas palabras, es un *falso* diálogo que, sin embargo, algunos escritores aprovechan para producir un efecto de automatismo grotesco:

Las damas repetían juntando las manos:
—Inspiración divina...!
—¡Inspiración de lo alto...!
—¡Inspiración...!
—¡Inspiración...!

R. del Valle-Inclán

Los códigos del diálogo dependen, claro está, de las circunstancias, modalidad, tema de lo que se dialoga. Examinemos dos ejemplos literarios, en donde los códigos de los personajes están tomados de la lengua coloquial:

El chico vuelve al lecho. La caravana sigue acercándose. Ahora debe pasar el cruce, junto al depósito de las locomotoras.
—¿Por qué no está papá aquí?
—No pudo venir.
—Pero los otros sí venían.

—¿Qué otros?

—Los de Antonio y Julito y Manolo.

—Tu padre trabaja mucho. Tiene mucho que hacer.

—Ahora ya no va a venir. No puede venir. No quiere vernos.

—No digas eso.

—¿Por qué no está aquí entonces? Es que tampoco quiere verte a ti.

—No digas eso nunca.

—¿Por qué?

—Porque es tu padre.

—Los otros venían los sábados y marchaban el lunes. Todos los sábados...

—Él tiene mucho que hacer.

—¿También los domingos?

—También.

—Es mentira.

—Cállate.

En el viento frío, con olor a la jara quemada, llegan breves retazos de órdenes y una voz de mando prolongada, confundida en el latir de los motores.

Jesús Fernández Santos

El jefe de personal del ferrocarril, después de leer la carta de recomendación que yo le había presentado, me miró con aire pensativo y me dijo:

—Hay un pequeño inconveniente. Yo no sé quién es esta persona que lo recomienda tan calurosamente.

—No me extraña —respondí—, pues él también me dijo que no lo conocía a usted, pero que me daba la carta para que no dudara de su buena voluntad y deseo de serme útil.

—Eso demuestra que es una persona de buen corazón, y como yo también lo soy, pasaré por alto ese detalle y obraré como si la carta estuviera en regla. No hay vacantes.

En ese momento entró el jefe de la estación y dijo:

—Señor: se ha perdido el encargado de la oficina de objetos perdidos.

—¿Lo han buscado bien entre los objetos a su cargo? Recuerde el caso de Martínez, al que se encontró tres días después debajo de una pila de impermeables.

—No; en este caso sabemos dónde está, pero como si lo hubiera tragado la tierra para el servicio. Es toda una historia. Resulta que una señorita fue a quejarse de que había perdido a su novio en un empalme y una palabra trajo la otra y al fin empalmaron ellos y acaba de partir en un rápido con la señorita y boleto de ida solamente.

—Sí; creo que ese hombre está perdido —exclamó el jefe de personal.

—Se casarán —murmuró melancólicamente el jefe de la estación—; el caso es que no hay quién atienda la oficina y se siguen amontonando los paraguas.

—Dispense —dije— pero ¿y yo?

—Es verdad —dijo el jefe de personal—; aquí está este joven que me ha sido recomendado muy efusivamente y parece muy buena persona. Póngalo a prueba.

Y así me vi instalado ante un largo mostrador...

Conrado Nalé Roxlo

Ambos diálogos están *matizados* por elementos *narrativos* y *descriptivos*: de ese modo el lector capta el ambiente y la psicología de los personajes.

En el ejemplo primero el autor hace enfrentar a los dos personajes (madre-hijo) mediante la técnica de pregunta-respuesta.

En el otro, el autor utiliza con fines humorísticos el equívoco de ciertas palabras para eslabonar la conversación que enfrenta a los personajes. Este tipo de diálogo debe ser breve. Si se lo prolonga se corre el riesgo de destruir el efecto cómico.

Pero además, como sucede en todo mensaje, ambos desarrollan un *proceso*. En el de Roxlo, el peticionante acaba consiguiendo lo que al principio se le niega, gracias a otro diálogo que interfiere en el principal y hace cambiar el giro de los hechos. En el de Fernández Santos, al contrario, la situación sigue siendo obsesivamente la misma, pero el proceso se realiza gracias a un constante cambio de táctica en quien pregunta y quien responde. Las modalidades son infinitas, pero *siempre* hay que tomar en cuenta a qué ley obedece la *marcha del proceso* dialogístico.

Todo esto deben ir conociéndolo los alumnos. Pero por otra parte está el modo de plantear el docente un *tema* de diálogo. Dos grados en ese planteamiento, según veremos concretamente en el ejercicio 1:

a) El título propuesto *obliga* a elaborar el diálogo sobre la base de una oposición cualquiera: p. ej. "Conversan el azul y el amarillo".

b) El título no sugiere oposición, pero el alumno deberá *crearla* según su propia iniciativa: p. ej. "Diálogo entre dos buzos que acaban de salir del agua".

1.1 *El reportaje*. Se trata de una *entrevista* a alguna persona que pueda proporcionarnos en forma viva y directa sus opiniones sobre un tema de *interés común* a un determinado *tipo de público*· este último rasgo lo conecta con una de las variedades del periodismo.[2]

Se dice que la escuela debe estar "abierta a la vida", y aun es poco decir: más que una prolongación y una forma de acceso a ella, tiene que llegar a estar integrada en la problemática vital, manejarse dentro de esa problemática, *actuando* en ella. El reportaje puede servir para lograr mejor esa inserción, si logramos que nuestros muchachos realicen la experiencia de entrevistar *de verdad* a alguien que les interese, dentro y sobre

[2] Véase sobre periodismo escolar nuestro CAP. CATORCE.

todo fuera del recinto escoulr. ¿Cómo podemos prepararlos para esa experiencia? Así:

- Convenir con cada equipo (no más de dos o tres alumnos) la o las personas que, en relación con un problema de interés que haya surgido en el grupo, puedan prestarse para un reportaje.
- Que el equipo designe, de entre sus miembros, al encargado de dirigir la entrevista; el o los otros, actuarán como apoyo auxiliar en lo que será esa conversación.
- Informarse bien sobre la persona a quien va a entrevistarse y la temática que piensa tocarse en la conversación.
- Plantearse una serie de puntos o items (no muchos: entre tres y seis, más o menos), en forma de cuestionario (es decir, que provoquen una respuesta lo más concreta posible).
- Llevar opiniones propias, para el caso que una coyuntura lo exija (pero cuidado: no se trata de una polémica sino de una entrevista con fines de información).
- Ensayar en clase con el docente u otra persona, tratando de salvar los baches que pueden producirse, de buscar tácticas para concretar mejor respuestas vagas o equívocas, de probar fórmulas adecuadas de cortesía y de consideración a la persona que se entrevista, etc.
- Realizar el reportaje (con grabador, o tomando notas).
- Antes de darlo a publicidad, ponerlo a consideración del entrevistado.
- Redacción definitiva, crítica, retoques.
- Poner en circulación el reportaje.

1.2 *El debate.* Hemos insistido en otra parte de nuestro libro[3] sobre la necesidad del cultivo oral de la lengua en clase; y dentro de él, de la discusión organizada que promueva la habilidad de la argumentación rápida y ágil. Nuestros muchachos viven discutiendo: ahora se trata de que descubran el modo de hacerlo eficazmente. Hacia el final del ciclo primario, los chicos ya están psicológicamente dispuestos para hacerse cargo de puntos de vista ajenos a los suyos, de confrontarlos, de enriquecerse en el vaivén de esas confrontaciones —afianzando, corrigiendo o matizando sus propios puntos de vista—, de buscar coordenadas comunes de pensamiento y de acción: *de vivir*

[3] CAP. CUATRO § 1.3.

grupalmente con intensidad. Desde entonces, la práctica del debate debe ser constante en el aula: primero, coordinado por el docente; luego, delegando ese rol en alumnos que manifiesten inclinación para hacerlo.

Esa práctica supone otro entrenamiento: el de la fundamentación y la argumentación, que nosotros desarrollamos en el Capítulo NUEVE.

Todo debate es una discusión *organizada,* alrededor de *un* tema de interés para todos (siempre surgen), y cuenta con:

- un *coordinador* de la discusión;
- los *participantes,* que son los que realmente discuten;
- un secretario.[4]

Atengámonos a estas consignas:

—El coordinador plantea en *términos claros y breves* una problemática que haya surgido espontáneamente en clase, o en caso contrario, que él sepa de interés para los alumnos.

—La función del coordinador *no* consiste en dar su propia posición, sino que debe:

- dar oportunidad a todos para intervenir;
- controlar los plazos de cada intervención (siempre de pocos minutos);
- aclarar o concretar mejor las opiniones mal formuladas;
- acusar errores lógicos de razonamiento: confusión entre caso general y caso excepcional, discrepancias sólo aparentes...;
- alertar sobre digresiones poco útiles, derivaciones innecesarias, exceso de acaloramiento;
- invitar a que se llegue a una clara formulación de conclusiones.

Debe compartir con el secretario estas tareas:

- ir organizando las líneas de discusión que vayan surgiendo (si es preciso, en la pizarra): oposiciones y coincidencias, problemas generales y problemas sub-

[4] Sobre ésta y otras técnicas grupales, véanse: G. Cirigliano y A. Villaverde, *Dinámica de grupos y educación,* Bs. As., 1967; G. Beal (y otros) *Conducción y acción dinámica del grupo.* Bs. As., 1964; J. Bleger, o.c.

ordinados o derivados (o sea relación lógica entre las opiniones);

- resumir en forma de balance el proceso del debate, y si éste se prolonga a más de una hora de clase, también cada una de sus etapas;

La dinámica de la discusión será fecunda, si el *planteo inicial* provoca necesidad de toma de posiciones, deslindes, alertas. Y si ese planteo se *mantiene* como hilo del debate hasta el final. Dos categorías de temas, según comprobaremos en el ejercicio 5:

a) Los que se enuncian en forma de *asertos* frente a los cuales hay que tomar posición: p. ej. "Mentir siempre es malo".

b) Los que se enuncian en forma de *propuestas* de un problema que debe resolverse: p. ej. "Cómo hay que concebir la autoridad".

EJERCITACIÓN

1. *Diálogos* incluidos o no en narración:

a)

- Mi compañero de banco y yo discutimos sobre...
- Converso con mi lapicera que está cansada y no quiere escribir más.
- Dialogo con el libro de lectura.
- Escucho cómo conversan dentro de la cartuchera, el lápiz y la goma.
- Diálogo entre mi pasado y mi futuro.
- Ejecutivo habla en la calle con Juan Pueblo sobre...

b)

- Número equivocado.
- ¿Compartimos el taxi?
- Si estos arbolitos hablaran...
- En los vestuarios, después del partido.
- Nos conocimos un martes 13.
- Personajes de un retablo medieval salen del cuadro un día del siglo XX.

2.— Tarea para equipo de dos: a) proponer dos personajes (literarios, históricos, de la realidad inmediata) a quienes sea interesante aproximar para hacerlos dialogar; b) elaborar una situación y esquematizar el *proceso* que va a seguir el diá-

logo; c) realizarlo, distribuyendo ambos papeles entre ambos autores.

3.— a) Examinar reportajes seleccionados en revistas de actualidad, registrando temática, ítems, táctica de preguntas y respuestas, comentarios adicionales, impresión general; b) proyectar un reportaje real a una persona de actualidad que se preste a ser entrevistada, o a otra que pertenezca al ámbito del colegio, el barrio o la familia; c) realizarlo según las normas expuestas más arriba.

4.— Reportajes imaginarios:

- A un esclavo de la antigua Roma.
- A la esfinge de Egipto.
- A Lázaro resucitado.
- A mi otro yo.
- A un rinoceronte del zoológico.
- A un terreno baldío.
- A una célula de mi cuerpo.

5.— Temas posibles para debate:

a)
- Querer es poder.
- Todos los ciudadanos tienen las mismas oportunidades.
- Para tener un estilo personal no hay que leer a otros autores.

b)
- Balance de la marcha de nuestro grupo en lo que va del año.
- Qué debe cambiar en la escuela secundaria.
- Discusión sobre una película, o un libro leído por todos.
- Relación entre educación y política.

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De "diálogo":

Yo y un cigarrillo

—Creo que debes estar muy apretado en el paquete.

—No creas, el cliente al comprarnos saca el primero y todos nos acomodamos muy bien.

—Pero al ser una marca de cigarrillos ordinaria nadie la compra y queda por mucho tiempo en el estante sin abrir...

—Bueno, fumáme ligero, así me despido de este mundo insolente que es tan ignorante puesto que no sabe que el cigarrillo nació para vivir apretado.

Raúl J. (6to. grado)

El siguiente texto fue creado oralmente por un chico de 1er. grado:

El tren le dice a la estación que suba.
—No.
—¿Y por qué?
—Porque no quepo.

Andy G.

★ De "reportaje" (más o menos imaginario):

Reportaje a mi madre

—¿Qué edad tienes?
—Eso no es pregunta, Jorge.
—¿Tu problema?
—Eres tú mi problema.
—¿Quién trabaja más en casa?
—Yo, por supuesto.
—¿Vos? ¿Y cuando tengo que hacer los mandados?
—¿Quién te hace la comida?
—Bueno, no discutamos, quiero que estés tranquila cuando veas el boletín de ingl...
—¿Conque te dieron el boletín?
—¡Uh! ¡Sonél (Cierro la puerta, que nadie "oiga").

Jorge G. (6to. grado)

2 *El texto teatral*

¿Hasta qué punto lo teatral es una forma de la expresión oral y escrita? A veces no lo es en absoluto: caso de la pantomima (piénsese en obras como *Acto sin palabras* de Samuel Beckett, que se atiene estrictamente a lo que su título anuncia: todo son movimientos, mímica y ruidos). Y nunca lo es exclusivamente: el teatro "con palabras" es un *género mixto*, en que la comunicación se ejerce a través de *múltiples canales* combinados (lenguaje de palabras, gesticulación y movimiento escénico, decoración e iluminación, a veces música e incluso proyección de imágenes en pantalla, y siempre un público presente a una acción cuyo soporte —actores, objetos...— están también presentes).

Lo que acabamos de decir ya podría servir como una primera *definición* del fenómeno teatral.

Pero hay que hacer un nuevo deslinde: a veces *leemos* teatro; y eso que leemos en parte coincide y en parte no con la representación escénica misma. Distinguiremos: [1]

[1] Véase R. Castagnino, Teoría del teatro, Bs. As., 1956.

Texto dramático	Representación escénica
↓	↓
El que se nos ofrece por medio de *la lectura* y contiene los elementos de base para la representación, que es donde va a consumarse el hecho teatral.	La que se nos ofrece en *el teatro*, ante nosotros *como público*, y que concreta y enriquece el anterior (detalles de decorado y dirección escénica, matizaciones personales que aporta el actor...).

En Buenos Aires hubo oportunidad de presenciar, en una misma temporada, distintas versiones escénicas de una misma obra, a cargo de dos compañías: sucedió por ejemplo con *Bodas de sangre* de García Lorca; con *El puente* de Gorostiza. Un poco como sucede entre partitura musical y ejecución, cada versión escénica contenía el material del *texto dramático* + su concretización, y en ella todos los aportes a que esa concretización daba lugar. Si el texto acota "una casa rural con jardín", pensemos cuántas posibles soluciones caben para realizar en escena esa indicación escueta; si dice "con un ademán severo", al actor y al director les queda un amplísimo margen para poner sus sesgos personales en el modo de realizarlo. Y hasta pueden proponerse contradecir el sentido del texto original, sin cambiar una palabra de lo que deben decir los personajes: vez hubo (hace pocos años) en que una compañía teatral representó *Las de barranco* de Laferrère con gestos, entonación, movimiento escénico y maquillaje burlescos (convirtiendo esa *comedia dramática* de principios de siglo en una *farsa satírica*: una burla moderna hecha al texto antiguo).

Nosotros trabajaremos aquí, someramente, con el aspecto *lingüístico* del teatro, que es el que nos atañe. Y dentro de él, apoyados más en el *texto dramático* leído que en su realización.

Lo haremos ejemplificando con *Títeres de cachiporra* de Federico García Lorca, sin agotar en absoluto su análisis.[2] *Títeres...*, llamada también (en broma) *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita*, es una *farsa* guiñolesca: farsa (por oposición a melodrama, y ambos a comedia y tragedia o drama, respectivamente),[3] porque se basa en una óptica *ingenua* y *elemental* de las relaciones humanas, y con tono de *burlería* (engaños, persecuciones, agresiones, situaciones festivas y catastróficas son siempre aquí ante todo un juego: el juego del guiñol).

[2] Puede hallarse el texto en el volumen del autor *Cinco farsas breves*, Bs. As., 1953 y ediciones sucesivas.

[3] Véase E. Bentley, *La vida del drama*, Bs. As., 1971.

2.1 *Niveles lingüísticos del texto dramático*

El texto teatral *que leemos* nos llega *exclusivamente* a través de la palabra. Por ejemplo:

SEGUNDO CUADRO

(El teatrillo representa una plaza de pueblo andaluz. A la derecha la casa de la señá Rosita. Debe haber una palmera y un banco. Aparece por la izquierda Cocoliche, rondando...)
COCOLICHE. — Rosita no sale. Tiene miedo a la luna. La luna es terrible para un enamorado de ocultis. (*Silba.*) El silbido ha tocado como una piedrecita de música en el cristal de su balcón. [...] Algo le pasa. (*El balconcillo lleno de tiestos se ilumina con una dulce luz*).
ROSITA (dentro). — Con el vito, vito, vito,
con el vito que me muero.
COCOLICHE (acercándose). — ¿Por qué no salías?...

Lo que deben decir los personajes en escena es sólo *parte* de este texto lingüístico.[4] Tendremos que aislar:

a) El *texto primario* = lo que deben decir los personajes en escena.

b) El texto *segundo*=todas las indicaciones (acá destacadas en letra *bastardilla*) que no hacen directamente a las palabras de los personajes:

- cambio de escenario ("CUADRO SEGUNDO")
- descripción de vestuario, de decorados, iluminación y otros detalles escenográficos;
- indicaciones sobre mímica, entonación y movimiento escénico.

} *acotaciones*

- cambio de personajes("COCOLICHE" / "ROSITA")

¿Cómo funcionan en *Títeres de cachiporra* las acotaciones del texto segundo con relación al primario? De varias maneras:

a) Subrayando a menudo los efectos de *farsa*:

CURRITO (saliendo del armario). — ¡Adiós para siempre, ingrata! Mi pena es que jamás te olvidaré. (*En este momento, el Mosquito da un fuerte trompetazo en la cabeza a Cristóbal y éste se despierta.*) [....] (*Rosita da unos chillidos agudísimos, o se ríe de una manera histérica. En todo*

[4] Los deslindes que estamos empezando a hacer, y en parte su nomenclatura, pueden hallarse desarrollados en tres artículos fundamentales: P. Bogatyrev, "Les signes du théâtre" y R. Ingarden, "Les fonctions du langage au théâtre" (ambos en *Poétique* 8, París, 1971); S. Jansen, "Esquisse d'une théorie de la forme dramatique" (*Langages* 12, París, diciembre de 1968).

esto momento los personajes estarán ayudados por varios pitos de una orquestilla.)

b) Subrayando un sobretono *lírico* que a menudo se impone al puro tono farsesco:

ROSITA (cantando). — Con el vito, vito, vito,
con el vito, vito claro...
Cada hora, niño mío,
de ti me voy alejando.
(La palmera amarilla se llena de lucecillas de plata, y todo adquiere un teatralísimo tinte azulado.)

2.2 *Signos de teatro.*

Dijimos más arriba que lo dramático opera con un *código propio* (que además varía parcialmente al pasar de una época a otra, de un grupo cultural a otro, de un género a otro). El que asiste al teatro —o el que lee el texto dramático con vistas a ser representado—, entra en esas convenciones para poder hacerse cargo del tipo de comunicación especial que ahí se le ofrece. Son los signos propios de lo teatral:

- Actores (personas humanas, marionetas...) cuya presencia es sólo *mediadora*: lo que cuenta no es su personalidad real, sino el personaje de ficción que encarnan.
- Público presente (y por tanto, en mayor o menor grado, participante).
- Ámbito físico *ad hoc* (p. ej. platea y escenario, telón de boca, etc.).
- Escenografía (decorados, luminotecnia, etc.), vestuario, utilería, también *mediadores*: tanto se trate de objetos reales (p. ej. el pañuelo o la aguja de Da. Rosita) como imitados (bambalinas que representan una casa), actúan como soporte de un ámbito de ficción al que remiten: una flor puede ser de papel, y valer en cambio como una flor de verdad; una vestimenta puede significar un carácter de acuerdo con una tradición ya consagrada, como sucede con la de Cristobita, el viejo grotesco, ególatra y pseudo-omnipotente, personaje tradicional del guiñol (como D. Pantalón, Colombina, Arlequín...):

  (Don Cristobita viene vestido de verde con un vientre enorme y un poco de joroba. Lleva un collar, una pulsera de cascabeles, y una porra que le sirve de bastón.)

- Desplazamiento escénico de los personajes, mímica: a menudo con rasgos convencionales que los diferencian de los de la vida real (p. ej. en el caso de los títeres, ges-

tos exageradamente enfáticos; saltos que recorren un espacio "inverosímil"...).

- Tiempo convencional: en nuestra farsa, la ceremonia de boda que se supone en el Cuadro Sexto dura muchísimo menos que en la vida real.
- Mensajes lingüísticos (el texto primario), destinado a *ser dicho*, a concretarse en la escena (y no, como en el cuento o la novela, a llegarnos desencarnados de quienes los han dicho). Y con nuevas convenciones propias: los *apartes* (el personaje habla para sí mismo y debemos suponen que el otro no lo oye, aunque lo haga en voz relativamente alta para que oiga el público):

> *CRISTOBITA.* — Pues si los hay, que se vayan. ¡Que se vayan! (*Aparte.*) Y ya me enteraré del ruido. (*Alto.*) Vamos, Rosita.

Etcétera.

Lo especialmente interesante es cuando esos signos, o algunos de ellos, se vuelven *explícitos* en la representación, y el hecho teatral, digámoslo así, se muestra a sí mismo *como tal*. Es el caso de la farsa que nos sirve de ejemplo, y que se abre con una "Advertencia-anuncio"a cargo del Mosquito; nótese cómo público, actores, y acto de la representación están *mostrados* en ese *parlamento* introductorio:

> *MOSQUITO.* — ¡Hombres y mujeres! Atención. Niño, cierra esa boquita, y tú, muchacha, siéntate con cien mil de a caballo. Callad, para que el silencio se quede más clarito, como si estuviese en su misma fuente. [...] Yo y mi Compañía venimos del teatro de los burgueses, del teatro de los condeses y de los marqueses, un teatro de oro y cristales, donde los hombres van a dormirse, y las señoras... a dormirse también. Yo y mi Compañía estábamos encerrados [....] Ahora que sale la luna y las luciérnagas huyen lentamente a sus cuevecitas, va a dar comienzo la gran función titulada: "Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita"... Preparaos a sufrir el genio del puñeterillo Cristóbal y a llorar las ternezas de la señá Rosita [....] ¡A empezar!...

De esa manera, se ha operado un *distanciamiento* con respecto a la ilusión que crea la ficción: antes de introducirnos en ella, la hemos considerado *como tal ficción* gracias a que los signos de teatro, en lugar de disimularse, se han puesto a la vista. El fenómeno dramático se ha desmontado en el momento mismo de montarse: Lorca nos hace jugar hasta con las leyes del juego que jugamos.

2.3 *La estructura del proceso dramático*

El mensaje teatral, como el narrativo, tienen de común un punto básico: viven de la acción, son *géneros pragmáticos* (a diferencia por ejemplo de la lírica, o del ensayo). El texto dramático nos remite pues a sucesos que deben encarnarse en escena, y esos sucesos obedecen a un proceso que les da unidad: es el proceso dramático.

En él debemos destacar dos niveles:[8]

La acción	La intriga
↓	↓
Es el *esquema dinámico esencial* que da sentido unitario al proceso dramático. Se corporiza y enriquece necesariamente en una intriga.	Es la *concretización* de la acción en todos sus detalles y su *complejidad*: le da *existencia* vivida, con personajes y situaciones que la acción básica puede no exigir, pero que enriquecen el mensaje.

2.3.1 *La acción* básica. Puede siempre resumirse en pocas palabras, y esas palabras deben destacar los resortes fundamentales del proceso que se desarrolla. En nuestra farsa podría formularse así: "Doña Rosita es una muchacha y quiere consumar su amor con el joven a quien ama (Cocoliche). Los intereses de los personajes viejos interfieren (el Padre, el pretendiente Cristóbal) y le imponen a Rosita otro destino (casarse con Cristóbal). Pero el deseo de los más jóvenes prevalece y triunfa contra todo obstáculo".

Si comparamos con *El sí de las niñas*, podríamos reconocer que, en cuanto a *acción*, se trata aproximadamente de la misma: sólo que en el dieciochesco Moratín, junto al "deseo" habría que agregar "los derechos" del amor de los jóvenes, más racionalmente. Todas las otras diferencias entre una y otra obra —y son muchas— hay que ubicarlas en el nivel de la intriga.

Toda acción se desencadena y justifica, tiene un desarrollo, gracias a un *conflicto* = a una situación de choque que empuja su dinamismo. Aquí, el conflicto consiste precisamente en que los intereses de los más viejos contrarían el proyecto de amor de los más jóvenes.

3.3.2 *La intriga.* Adviértase que *Títeres de cachiporra* se maneja con más de 23 personajes, cosa que la acción no exige por sí misma. Contiene 6 largos momentos, o "Cuadros" (unas 50 páginas de texto dramático), que hubieran podido re-

[8] Ver H. Gouhier, La obra teatral, Bs. As., 1961.

ducirse a mucho menos sin traicionar esa acción (como sucede por ejemplo en *Retablillo de don Cristóbal*, del mismo autor: y aun ésta, sería susceptible de reducción). Hay escenas enteras (por ejemplo, las de la taberna, en Cuadros III y IV) que podrían haberse sustituido —siempre en relación con el nivel de la acción— por la simple decisión de quitarle la vida a Cristóbal, cosa que sucede efectivamente, hacia el último Cuadro. Todo esto, y mucho más, es sin embargo lo que vitaliza con vericueto de peripecias, complicaciones, retardamientos, aceleraciones, y aun acompañamientos connotativos, la desnudez esquemática que ofrece el conflicto: la intriga vitaliza.

Ahora bien: hay obras dramáticas que quedan justificadas por el interés de la intriga, y donde la acción funciona en el fondo como simple pretexto: es el caso de esta farsa. Lo que importa es el divertimiento a que dan lugar las ocurrencias de los personajes, las reacciones bruscas y aparatosas de Cristobita, o la sentimentalidad cursi de la señá Rosita, etc. No es una obra que plantea un problema, es una oportunidad para regocijarse con el juego de agresiones, suspiros enamorados, muertes grotescas, canto y música, luz azul y luz rosa.

En la *intriga* deberemos reconocer dos tipos de funcionalidades: las *situaciones* [6] y su encadenamiento en secuencias; y en relación con ellas (y con el nivel de la acción que ellas suponen), la función de los *personajes*.

2.3.2.1 *Situaciones*. Son unidades constituidas en relación con los siguientes signos de teatro:

- presencia de los mismos personajes en escena;
- presencia del mismo decorado.

Si entra o sale un personaje, o varios, o todos; si con los mismos personajes en escena cambia el decorado (cosa frecuente en el teatro clásico, y a menudo en el contemporáneo), se pasa de una *situación* a otra.

Las situaciones se eslabonan en *secuencias* = su encadenamiento sucesivo. Cabrá observar aquí:

- si se respeta o no un orden cronológico;
- qué situaciones contienen el planteo del conflicto, o un giro significativo, o el desenlace;
- cuáles actúan de "relleno".

Además esas secuencias pueden estar articuladas en unidades mayores que las situaciones: actos, cuadros (delimita-

[6] Preferimos esta denominación mejor que la de "escena", porque el concepto, como veremos, es más rico y vale para cualquier tipo de teatro.

dos por signos de teatro como el telón que se abre o se cierra, o la oscuridad total en la sala...)

En *Títeres*... la secuencia total se estructura en una "Advertencia-anuncio" a cargo de Mosquito + 6 Cuadros. El Cuadro I contiene las siguientes situaciones, debidas a entradas y salidas de personajes: Rosita-Padre (donde se dan los elementos preliminares del conflicto: Rosita enamorada, Padre con proyecto de casarla); Rosita-Cocoliche (donde se aclara uno de esos elementos: cuál es la pareja concreta de enamorados); Rosita-Cristobita (aparece otro elemento, todavía no del todo definido: Cristóbal pretendiente); Rosita-Padre (*planteo del conflicto*: con quien quiere casarla el Padre es con Cristobita); Rosita sola (se afianza el conflicto: ella rechaza); Padre-Rosita (empieza a someterse, a pesar suyo); Rosita sola (relleno: se afianza el sometimiento a regañadientes); Rosita-Cristobita-criado (relleno: Cristóbal se enardece); Rosita sola (relleno: desesperación de la muchacha); Rosita-Hora del reloj (la Hora, que habla como personaje, consuela a Rosita y crea expectación); Rosita (relleno: desgano y nostalgia); Rosita-Hora (relleno lírico): total, 12 situaciones. El Ier. Cuadro sirvió, pues, para plantear el problema conflictivo y a la vez para sugerir su posible y remota superación, creando así una doble expectativa. Cuando lleguemos al Cuadro VI, se operará un falso desenlace (frustración de los enamorados por la boda Rosita-Cristóbal), y muerte de Cristóbal (que da lugar al desenlace definitivo). En medio, toda la serie de situaciones que entreveran la trama (p. ej., intervención de Currito, antiguo enamorado de Rosita y ahora desdeñado por ella), o la afianzan con nuevos rellenos (tales, las infaltables escenas de personajes que se esconden y son descubiertos), o la comentan con elementos pintorescos (como, en Cuadro VI, la aparición del Cortejo o de los Invitados a la boda).

2.3.2.2 *Personajes*. No podemos seguir analizando con los alumnos "psicologías de personajes" como un repertorio desgajado del proceso dramático: en literatura y en teatro todo es, o debe ser, funcional. Los personajes son así o de otra manera, son éstos y no otros, precisamente por la intriga en la que están comprometidos (incluida en la intriga, claro está, los lineamientos de la acción básica). Habrá que estudiarlos, pues, *en función de* ese proceso. Dos aspectos y algunos ejemplos tomados de nuestra farsa (sólo algunos):

a) Relación de unos personajes y otros en función de la intriga.

b) Indicios de la modalidad de cada personaje que aparecen en la obra, y que condicionan lo observado en (a).

Con respecto al primer punto, la relación de los 4 personajes que dan sentido a la acción es evidente y por eso no la tratamos. Veamos algunos otros:

- Currito: enamorado volandero y por eso desdeñado, afianza por contraste la fidelidad "pegadiza" de Cocoliche, y evita a éste el enfrentamiento definitivo con Cristóbal, pues es Curro y no Cocoliche el que lo "mata"; éste queda con un aura de inocencia, el otro como el despechado.
- Mosquito: es el que conoce los hilos de la acción y puede manejarla, provocando situaciones críticas (por eso presenta la obra en una especie de prólogo; por eso despierta a Cristóbal en el momento en que debe descubrir a sus rivales y ser eliminado por uno de ellos).
- Los Mozos de Cuadros III y IV: actúan como *coro* comentador de los hechos ("Malas pulgas tiene el tal Cristobita"; "Y qué porrazos le han dado al pobre tabernero"...)
- La "Maja con lunares", aparición brevísima con que acaba el Cuadro V y "que abre y cierra un abanico" (¿personaje, o más bien elemento de decorado?): comentario visual, lírico-irónico, a lo que acaba de decirse (burlas a Cristóbal enamorado y canción intencionada de la Jovencita: "Tengo los ojos puestos / en un muchacho, / delgado de cintura, / moreno y alto...").

Etcétera.

En cuanto al segundo punto: verbigracia, alrededor de Cristobita, cabría examinar qué *indicios* (de lenguaje, de vestimenta, de proceder) lo van caracterizando como el viejo *jactancioso, rico, grotesco* y feo, que se cree con todo el poder en las manos pero actúa en el vacío. A través de lo ya dicho podemos detectar algunos de esos indicios; agreguemos, entre muchos otros, este parlamento suyo cercano al desenlace, cuando descubre en la casa de Cocoliche: "¡Ahrrrrr! ¡Tienes los amantes a pares! Prepararse para el barranquillo. ¡Pin! ¡Pan! ¡Brrr! (*Cocoliche y Rosita se besan desesperadamente, delante de Cristóbal*). ¡Imposible! ¡Yo, que he matado trescientos ingleses, trescientos constantinoplos! Os acordaréis de mí!". Y así con todos los demás.

Los ejercicios que siguen darán idea de la metodología didáctica a que este material da lugar.[7]

EJERCITACIÓN

1. a) Análisis completo de *Títeres de cachiporra*, siguiendo las pautas que acabamos de trazar. b) Agregarle dos cuadros: uno anterior a la acción (p. ej., entre Rosita y Currito antes de la partida de éste; o monólogo de Rosita, ante la carta que nunca envió a Currito); otro, intercalado (p. ej., escena Cristóbal-Criado, en su casa de soltero).

2. a) Lectura comentada de un cuento que se preste para ser dramatizado (p. ej., alguno de *El Conde Lucanor* de D. Juan Manuel, o un relato folklórico). b) Estudio especial de sus elementos dramatizables; eliminación de lo no pertinente; agregación de situaciones de relleno o personajes de interés para vivificarlo por la intriga. c) Redacción del texto dramático, por equipos. (Un posible modelo: A. Casona, *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*).

3. a) Análisis del texto dramático (libreto) de una obra teatral que se esté representando en la temporada. b) Alumnos y docentes concurren al espectáculo. c) Debate sobre la representación: lo que se esperaba ver y lo que se vio; aciertos y desaciertos de interpretación; lo que el hecho teatral concreto agregó al texto dramático.

4. *Teatro leído*. a) Un equipo lee en privado la obra e informa sobre nivel de la *acción*, sentido de la obra y modalidad de personajes. b) Se propone a otro equipo la lectura en voz alta para todos, con asignación de papeles según posibilidades individuales de interpretación. c) Fijado un lapso conveniente para ensayos, realización de la lectura; el docente se hará cargo de leer las *acotaciones* imprescindibles para la cabal comprensión de la obra. d) Crítica conjunta de la experiencia.

5. Escribir en equipo una obra de títeres para los más chicos.

6. "Escenas en la calle": a) escribirlo para radioteatro; b) registro en cinta magnetofónica; c) audición, y autocrítica de la experiencia.

7. a) Proponer un esquema de acción, por ejemplo:

[7] Algunas colecciones dedicadas a la publicación de textos de teatro (argentino y extranjero; para adultos y a veces para niños): "Talía", "El Carro de Tespis", "Colección Losange de Teatro Universal" (todas, de Bs. As.). También hay antologías de teatro breve, p. ej. C. Solórzano, *El teatro hispanoamericano contemporáneo*, México, 1964, 2 vls.

A conversa con B por teléfono sobre algo de lo que C, que está presente, no debe enterarse.
En efecto, C entiende otra cosa.
Pero entra D y descubre todo.

b) Que cada uno lo concrete en una intriga e imagine un escenario.

c) Redacción individual del texto dramático, en un acto breve.

8.— Proponer unos pocos personajes, urdir una trama escénica y redactar. Por ejemplo:

- Cristóbal Colón, una actriz del cine actual y dos personas del colegio.
- El Elefante, el Tragalibros y un Ganador del Prode.
- Fulano, Fulano y Fulanito, víctimas del Gran Fulanón.

UN TESTIMONIO

★ (Después de leer *El sí de las niñas*) :

Escena entre Rita y Calamocha.
(Rita y Calamocha se encuentran en la calle.)
Cal. — ¡Rita! ¡En qué buen momento llegas! Deseaba pedirte algo...
Rita (*interrumpiendo*). — ¡Ya sé! ¡No hables! (*soñadora*) Tú quieres que nosotros... (*Es interrumpida por el carro de un aguatero que entra por un extremo de la calle*).
Aguatero. — ¡Agua fresca! (*Se va*).
Cal. — Bueno, yo pensaba pedirte...
Rita (*interrumpe de nuevo*). — ¡No tienes necesidad de decirlo! ¡Sólo a ti podía ocurrirte tan noble pensamiento! Tú sí que has nacido... (*Es interrumpida de nuevo por un pescadero que entra con los pescados colgados de un palo.*)
Pescadero. — ¡Pescado fresco! ¡Pescado recién pescado! (*Se va.*)
Rita (*continuando*). — ...para ser caballero!
Cal. — ¿Pero no me oyes? ¡Déjame hablar!
Rita. — ¡Está bien! ¡Quiero oírlo de tus propios labios!
Cal. — Pues yo quería pedirte si no puedes prestarme un poco de jabón para lavar la...
Rita (*interrumpiendo*). — ¡Sinvergüenza! ¡Atrevido! ¡Engañarme así! No tienes corazón para una pobre muchacha que ... (*Es interrumpida por el aguatero y el pescadero, que vuelven de su recorrido*).
Aguatero. — ¡Agua fresca!
Pescadero. — ¡Fresco, pescado fresco!
Rita (*dándole de golpes a Calamocha con el bolso que lleva*). — ¡Desvergonzado! ¡Sátiro! (*Sus gritos se entremezclan con los de los vendedores y todos salen.*)

Cristina L. (7º grado)

El logro de este texto, más que en el lenguaje empleado, está sobre todo en el sentido de dinamismo escénico que revela.

3 *Cartas, telegramas.*

La comunicación inmediata y con posibilidad de intercambio rápido de roles, dijimos, era el diálogo. Este se diluye cuando el tiempo opera distanciando ese intercambio de roles: entonces pasamos a la comunicación epistolar.

3. 1 *La carta.*

El mensaje epistolar saca fuerzas de su flaqueza. La ausencia física del interlocutor, la posibilidad de detenernos a examinar y corregir el texto, el hecho de que por el momento la palabra está exclusivamente en nuestras manos y la configuración total del mensaje nos pertenece, permiten:

- decir ciertas cosas con menos inhibición;
- decirlas con recursos a veces distintos de la lengua oral, relacionados en mayor o menor grado con el código de lengua escrita y, en algunos casos, artística;
- "armar" el mensaje de un modo más estructurado, y evitando el repentismo de la comunicación oral informal con sus consiguientes "torpezas" (lapsus, reiteraciones innecesarias, sintaxis más o menos vacilante, construcción improvisada...), o del cambio constante de giro a que da lugar una conversación (la réplica inmediata del interlocutor condiciona a cada momento nuestro decir, y viceversa).

Mediante el examen concreto de cartas, íntimas y protocolares, nuestros alumnos poseerán las pautas mínimas de su estructura global, cuya fórmula más general acabará siendo ésta:

Encabezamiento { Lugar, fecha ..... / Tratamiento:

Cuerpo de la carta

Final
- Fórmula de despedida
- Firma
- P.D. [postdata: Si hemos omitido algo y queremos agregarlo.]

La diferencia entre la carta protocolar y la íntima, en este aspecto, consistirá no sólo en el código (de tratamiento, fórmula de despedida, etc.) [8] sino también en la presencia o ausencia de ciertos datos más necesarios en una que en otra. En la carta *comercial* se suele anteponer al Tratamiento, el Nombre y Dirección Postal (o al menos la localidad) del destinatario; en las notas y solicitudes, a menudo basta con el Cargo, o Cargo y Nombre del destinatario, sin Tratamiento. Confrontemos:

Mi querido Jorge:

Sr. N. N.
Diag. Roque Sáenz Peña...
Buenos Aires.
De nuestra mayor consideración:

Al Sr. Rector del Instituto
Profesor

Igualmente, la firma sólo es imprescindible aclararla en los dos últimos casos, no en el primero.

El sobre lleva los siguientes datos:

Sr.

Nombre y apellido

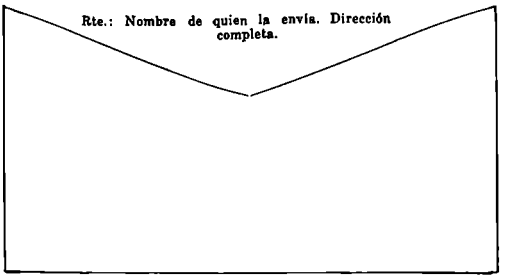
Calle y número

Localidad

Provincia

[País]

[8] Véase nuestro CAP. CUATRO, acpte. § 2.2.



En realidad, la disposición de los datos que ofrecemos en el anverso del sobre no es la única ni la más práctica. Variantes:

Sr.
Alfredo Rodríguez
Mansilla 2221 (2º, C)
Rosario
PCIA. DE SANTA FE

Sra.
María E. de Rodríguez
González Pacheco 23
MADRID, 4
ESPAÑA

Consignamos el país, sólo si escribimos a/o desde el extranjero.

3.1.1 *La carta íntima*

Escribir una carta íntima es mantener, a distancia, una conversación con alguien que está unido a nosotros afectivamente: nuestros padres, un maestro, un amigo. Pero el lenguaje que empleamos no es, exclusivamente, el lenguaje oral. La sola circunstancia de tener que escribir la carta, nos obliga a desechar ciertos rasgos de expresión que se utilizan únicamente en la conversación (las muletillas, las vacilaciones, las repeticiones y aun, palabras que diríamos en una charla, pero que en una carta omitimos). Hay personas que utilizan el "vos" cuando hablan, pero prefieren el "tú" cuando escriben. Todo esto denuncia que el hablante manifiesta otra preocupación cuando *escribe* que cuando habla, aunque se dirija en ambos casos a la misma persona. Cuando tratamos los distintos niveles de lengua, incluimos la *carta íntima* como una forma mixta en la que se amalgaman la lengua escrita y la lengua oral.

La construcción de estas cartas puede ser menos rígida que la de las cartas de ceremonia o comerciales, más *espontáneas*,

siempre que se guarden las fórmulas de encabezamiento y de final.

Un ejemplo real tomado del epistolario de Federico García Lorca; aquí le escribe a su amigo, el poeta Jorge Guillén:

Granada, 12 de febrero de 1927

Querido Jorge:

Ya habrás recibido *todo*. ¡Ja, ja, ja! ¡Me dirás que soy malo!

Te suplico un poema. Un poema en seguida. Estos muchachos están anhelantes de tu poesía.

Yo lo espero. Y lo quiero.

En la plana central del suplemento, ¡qué bien tus versos! Falla me ha hecho un artículo musical magnífico, en el cual hay un autógrafo de Chabrier. ¡Vamos!

Hola, Teresita; ¿cómo estás? Cuando te vea te vas a asustar de mí. No. Tú eres una niña preciosa. ¡Y qué bien vas a tocar el piano! Siento que Claudio no me conozca. Adiós, Claudio.

Muchos recuerdos a Germaine. Para ti un abrazo grande, para que lo partas por la mitad con Guerrero.

Federico

Aquí vemos la típica espontaneidad con que escribimos a un amigo. La gracia y la agilidad de expresiones orales afloran a cada paso:

—en los sonidos onomatopéyicos de la risa ("¡Ja, ja, ja!").
—en el esquematismo de frase ("En la plana central del suplemento ¡qué bien tus versos!");
—en ese modo expresivamente afectivo de dedicarles un párrafo a los chicos;
—en el modo pintoresco de enviarle a Jorge Guillén el abrazo para compartirlo con Guerrero (amigo común de ambos): "Para ti un abrazo grande para que lo partas por la mitad con Guerrero".

Todo esto sin un orden riguroso, saliendo a borbotones como en la espontaneidad de una charla.

Claro está que existen situaciones donde el código se vuelve por momentos más literario, por ejemplo cuando la carta, sin dejar de ser real, está destinada a ser publicada como "literatura": *Una excursión a los indios ranqueles*, de Mansilla. O, con código familiar o no, la *novela epistolar* o el *cuento epistolar* —que ya entran en la ficción— están compuestos según las leyes de una calculada *historia narrativa;* valgan estas referencias: "Carta a una señorita en París" (en Bestiario) y "Sobremesa" (en *Final del juego*) de J. Cortázar, resueltos totalmente en forma de carta; y como ejemplos de cartas y esquelas integradas como un elemento clave del relato, "Silvina y Montt" (en *El desierto*) y "La meningitis y su sombra" (en *Cuentos de amor, de locura y de muerte*) de H. Quiroga.

El último relato citado puede proporcionarnos varios ejemplos de *esquela* = nota epistolar breve que se reduce a la información o pedido de un dato, o a un saludo amable (p. ej., adjunto al envío de un libro o un regalo). Supongamos:

> **Mario tranquilo:**
>
> Conque escondido en tu casa, eh. El sábado a la noche caeremos ahí con algunos discos. Prepará cerveza y buen café.
>
> **Los muchachos**

Consigna metodológica: escribimos a alguien a quien *necesitamos* escribir, y a quien tomamos muy en cuenta como interlocutor *concreto* que va a leernos; entonces, qué mejor que ensayar primero cartas que verdaderamente lo sean, cartas que realmente vamos a enviar. Por si sobraran oportunidades en las secciones periodísticas de "Correo de...", siempre o casi siempre hay alguien lejos dispuesto a leernos. Las situaciones imaginarias, en este caso, son las más difíciles, y en última instancia una derivación: probémoslas después. En el mensaje epistolario "natural", el texto surge sin esfuerzo: el muchacho charla con el amigo o quien sea, contándole sus cosas e interesándose por las cosas del otro.

3.1.2 *La carta administrativa y comercial.*

Entramos en un código de tipo impresivo o activo, sujeto a convenciones protocolares bastante rigurosas y del que ya hemos hablado en la II Parte de este libro. Ahora se trata de enfatizar sobre ciertas condiciones que hacen a la eficacia de la *totalidad* del mensaje.

a) En lo psicológico:

- Hay que escribir tomando muy en cuenta la reacción y los intereses de quien va a leernos, más que los nuestros (sobre todo en el epistolario comercial).
- Dada la relación protocolar en que se está, tendremos que suplir la espontaneidad afectiva por una actitud de servicio cortés, disponibilidad y tacto.

b) En lo práctico:

- Brevedad, concisión, claridad.
- Datos precisos y completos sobre lo que se quiere informar (antecedentes personales; referencia a notas anteriores, a boletas de recibo, a cifras y fechas, etc.).

- Fundamentación de lo que se solicita o se rechaza, en los casos en que esta situación se dé.

c) En lo lingüístico y formal:

- Presentación agradable a la vista, respeto de la proporción entre tamaño de papel y distribución del texto (margen amplio, sangrías, párrafos separados por espacios mayores, ubicación destacada del encabezamiento, etc.).
- Respeto por el código de cortesía que debemos utilizar. [9]
- El firmante debe elegir, para referirse a sí mismo, la 1ª o la 3ª persona gramatical (singular o plural, según los casos), y tendrá que respetarla en el tratamiento y todo el cuerpo de la carta (la fórmula de despedida, a veces admite la 3ª persona, aunque el resto esté en 1ª).

Observemos todo lo dicho en dos breves textos, uno en 1ª y otro en 3ª persona:

Bs. As., 9 de octubre de 1968.

Srs.
Ernesto Montemayor S.A.
Maipú 1080
Bs. As.

De nuestra mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Uds. a efectos de solicitarles que, por su digno intermedio, se sirvan interceder ante el F.F.C.C. Roca para que den curso a la solicitud de carga Nº 21598-A que, como es de su conocimiento presenté a dicho ferrocarril con fecha 3 de agosto del corriente año.

Sin otro particular y esperando su pronta respuesta, saludo muy atentamente.

p. "La Armonía" S.A.
J. López
(Jefe de Despacho)

Nótese especialmente, en el cuerpo de la carta, cómo se retarda un tanto la consignación del motivo de la nota, en atención al destinatario y por motivos de cortesía. Adviértase en la siguiente, pese a su brevedad, las perífrasis protocolares; la fundamentación de la solicitud y su constancia objetiva mediante el comprobante que se adjunta. En ambas, la precisión de datos para evitar todo equívoco y facilitar la ubicación del caso.

[9] Vuélvase a CAP. CUATRO § 2.2 y 2.2.1.

Bs. As., 9 de octubre de 1968.

Al Sr. Rector de la E. Normal Nº 5.
Dr. Juan C. Morales.

El que suscribe, Ernesto L. Rodríguez, alumno de 3er. año (T. Mañana) del establecimiento que Ud. dignamente dirige, solicita a Ud. tenga a bien considerar su reincorporación como estudiante regular de este curso.

Su situación de alumno libre se debe a inasistencias reiteradas, que motivó una enfermedad de la cual queda constancia en el certificado médico adjunto.

Esperando una decisión favorable saluda a Ud. con la debida consideración.

.....
[firma]

Adj. cert. méd. (Hospital Zonal, fecha 8-X-68)

En los casos como éste, conviene dejar constancia al pie de la nota sobre la documentación que se acompaña. Cuando se trata de correspondencia comercial, a menudo se requiere además agregar iniciales de *identificación* del dactilógrafo y del que dictó la carta, como un modo de control para el emisor. Así por ejemplo:

Adj. cheque B. Nación Nº 22385674
NS/BJ

Cuando se trata de proporcionar *datos personales* y la redacción está en 1ª *persona*, esos datos deben consignarse *después de la firma*, no en el cuerpo de la carta como sucede en el caso anterior.

Ahora bien: el rigor formulario o la redacción más desarrollada, tienen mucho que ver con el *tipo de nota o de carta*. Hay casos en que la casi totalidad del mensaje le es ofrecido a su emisor en forma impresa (para que simplemente complete datos en espacios en blanco), y eso sucede muchas veces porque la disposición legal ha fijado ésa y no otra manera de presentarlo.[10] Pero piénsese en:

- una solicitud de empleo;
- el rechazo de esa solicitud;
- la oferta de una nueva mercadería.

Situaciones como éstas requieren, cada una, *tácticas* especiales que hacen a la necesidad de convencer, o de atenuar todo lo posible el impacto negativo que pudiera producir el mensaje. Será conveniente, en el primer caso, agotar todas las referencias de currículo profesional que ayuden a conseguir lo que se busca; además, manifestar el especial interés que se tiene en conseguir-

[10] Ver F. H. Leone, 500 *modelos de contratos y documentos comerciales*, Bs. Aires., 1966, 2 vls.

lo (p. ej., ofreciéndose para una entrevista personal o una prueba de aptitudes). En el segundo, habrá que acompañar cortésmente de algún modo la decepción que va a causar la respuesta. En el último se tendrán que encarecer las ventajas de lo que se ofrece, y si es preciso, proponer formas de pago especialmente convenientes al comprador.

3.2 *Telegramas*. Su esquematismo se debe a la necesidad de economizar dinero y tiempo. El receptor deberá codificar el mensaje completo sobre la base de ese esquema: por lo tanto la economía de palabras sólo está limitada por la necesidad de ser comprendido.

- Se eliminan todas las *partículas innecesarias* (artículos, nexos) siempre que no afecten a la comprensión cabal.
- Se ordena la secuencia de modo que *no produzca equívocos de interpretación.*

Un ejemplo torpe:

Llegamos tren veinticinco noche mañana mamá Gloria.

¿Qué se quiso decir? ¿Es el tren Nº 25, o el que llega el día 25? ¿"a la noche o a la mañana", o "mañana a la noche"? ¿"con mamá", o firman mamá y Gloria? Hay que reordenar y/o agregar palabras; hay que destacar la firma con respecto al resto. En relación con los formularios usuales de telegrama, una posible redacción, y una disposición adecuada (que es la reglamentaria), sería así (lo escrito en *bastardilla* ya viene impreso en el formulario):

Destinatario Familia Rojas
Domicilio Mitre 4235
Destino Córdoba

Llegamos tren día veinticinco noche
con mamá.

Gloria

EJERCITACIÓN

1.— Práctica de redacción de cartas íntimas reales. Se trata de aprovechar toda circunstancia que se le ofrezca al alumno concreto. Según quién sea el destinatario, puede encararse como mensaje estrictamente individual, o en nombre del grupo (quien aportará sugerencias). Antes de enviar la carta, se decidirá si se comparte la lectura de borradores sólo con el docente, con un compañero o con el grupo total. Los que siguen, más que temas son algunas oportunidades posibles entre muchas más:

Carta a

la maestra, que está enferma.
un muchacho que dejó el colegio el año pasado.
la maestra que voy a tener el año próximo.
alguien que está lejos y a quien quiero mucho.
papá o mamá, desde el campamento.

Esquela

que invite a una kermese en el colegio.
que posponga una fecha de cita.
que supla un llamado telefónico, porque andan mal las líneas.
intercambiada con uno de otro banco, sin que se entere el profesor de .....

2.— Cartas imaginarias:

- A un disco viejo de tango.
- A un rostro que no volví a ver más.
- Al hombre que nos mira fijo desde ese cuadro.
- A un gusanito solitario.
- A mí mismo, cuando sea hombre.
- A un buzón de esquina.
- Al autor del libro que menos (o más) me gusta.

3.— Cartas de lectores. a) Comentar en clase algunas recortadas de periódicos: su temática, sus aciertos o desaciertos de lenguaje, el mayor o menor logro en el planteo o en el poder de persuasión.. b) ¿Hay alguna necesidad pública (en el barrio, en el pueblo...) que valdría la pena exponer en una carta de lectores firmada por el grupo? Si es así, intentarlo.

4.— Cartas comerciales y administrativas.

a) En un aviso periodístico piden empleados:

- Me ofrezco para cubrir ese empleo: carta en 3a. persona.
- Soy el empleador y rechazo el pedido: carta en 1a. persona.

b) Mercaderías (trabajar en equipo de dos):

- Carta de envío de mercaderías, en 1a. persona.
- La misma, en 3a. persona.
- Queja del receptor de las mercaderías: llegaron en mal estado de conservación.
- Respuesta a esa queja.

c) Solicitudes y propuestas (individuales o del grupo):

- Al director del colegio, para proponer.....
- A un consulado, para solicitar material sobre...
- Al Ministerio de .....: pedimos información sobre planes de turismo estudiantil.

d) El maestro (o el profesor) se ha convertido en:

- secretario de la Intendencia Municipal.
- administrador de una sala con pista de baile.
- director de un grupo turístico.
- político militante.

Hay que convencerlo sobre mediante una carta firmada por el equipo.

5.— a) Comentar fragmentos de *Cartas a una profesora* (Bs. Aires, 3ª, 1972).

b) Carta abierta y sincera al profesor de ..... (redacta un alumno del equipo, después de recoger los aportes de los demás.)

6.— Telegramas. a) Para comunicar las siguientes noticias:

- Mañana llegaremos a Constitución, en un micro de la empresa Z, a las doce, mi primo..., un amigo y yo.
- No podemos ir a la reunión del domingo porque tenemos un compromiso ineludible, del que informaremos en su oportunidad.
- Felicitaciones por cumpleaños, boda, nacimiento....

b) Que los alumnos propongan otros temas (y redacten el mensaje completo antes de darle forma telegráfica).

UN TESTIMONIO

★ De "carta íntima":

Buenos Aires, 20 de set. de 1969

Querido Pepe:

Deseo que al recibo de ésta te encuentres bien. ¿Cómo está tu familia? ¿Cómo está mi provincia? Si supieras cuántas ganas tengo de ir a visitarla. Es aquí todo tan distinto, no hay carros, no hay cerros, caminas por la calle y nadie te conoce; aquí hay autos y más autos, gente y más gente. Si supieras cómo me gustaría mirar por tus ojos tan sólo un momentito: enfrente el Pie de Palos, al costado la plaza con la catedral en el centro: aquí veo al frente una renegrida pared como de veinte metros de alto, al costado otra. Parece que uno estuviera encajonado. No hay pájaros, no cacarean las gallinas, no ladran los perros, aquí todo eso lo hacen las personas.

Sin más ganas de entristecerte, tu siempre amigo

Eduardo C. (1er. año de Ciclo básico)

Esta carta rica y *nostálgica* tiene un solo defecto: el lugar común con que se inicia ("Deseo que al recibo de ésta te encuentres bien").

El docente debe reparar en ese detalle. Los lugares comunes como "Deseando que Uds. estén bien escribo ésta para..." o "Sin otro particular" son *comodines* que traicionan la sinceridad de una carta.

4. *El diario íntimo*

La confección del diario íntimo es otro recurso que se puede utilizar para incitar a los alumnos a volverse sobre sus experiencias personales, concientizándolas mejor. [11]

En los grados inferiores se comienza con el *diario de clase*. Al principio es un tipo de trabajo colectivo: en la última hora de clase, el maestro y sus alumnos hacen un resumen en el pizarrón de todo lo sucedido en el día, permitiendo aun la inserción de anécdotas personales, si se las juzga interesantes. Luego se copia en un cuaderno que se denominará "El diario de clase". En el segundo mes de clases los chicos conocen la tarea y pueden encargarse ellos de llevar el diario. Cada día un alumno diferente. En los otros grados se puede sugerir la elaboración del "diario íntimo". El maestro debe actuar con sigilo. Prometer y cumplir con la promesa de no leer, sin autorización, aquellas hojas que los alumnos no quieren que sean leídas.

El diario sirve para conocer mejor al grupo con que se trabaja, ayuda a resolver ciertos problemas (personales y familiares) y estrecha la relación alumno-maestro, pero debemos tener presente que lo que un chico nos cuenta en su diario íntimo es un secreto de dos. No podemos divulgarlo.

Consigna básica: se trata de un monólogo escrito, y escrito para que lo lea el mismo que lo produjo; por lo tanto lo único que importa es ponerse frente a sí mismo y consignar aquella *observación* que durante el día hemos hecho y nos parece que vale la pena consignar; o aquella *reflexión* que, en el momento de escribir, surja de lo vivido. (Hay días, plenos o no, que no empujan a ser volcados por escrito: pues bien, ninguna obligación de hacerlo.) Como en estos párrafos de Mario Benedetti:

> *Jueves 21 de febrero*
>
> Esta tarde, cuando venía de la oficina un borracho me detuvo en la calle. No protestó contra el gobierno, ni dijo que él y yo éramos hermanos, ni tocó ninguno de los innumerables temas de la bondad universal. Era un borracho extraño, con una luz especial en los ojos. Me tomó de un brazo y dijo, casi apoyándose en mí: "¿Sabés lo que te pasa? Que no

[11] Ver A. Sarrat Saumell, o.c.

vas a ninguna parte". Otro tipo que pasó en ese instante me miró con una alegre dosis de comprensión y hasta me consagró un guiño de solidaridad. Pero yo hace cuatro horas que estoy intranquilo, como si realmente no fuera a ninguna parte y sólo ahora me hubiese enterado.

Viernes 22 de febrero

Cuando me jubile, creo que no escribiré más este diario, porque entonces me pasarán sin duda mucho menos cosas que ahora, y me va a resultar insoportable sentirme tan vacío y además dejar de ello una constancia escrita. Cuando me jubile, tal vez lo mejor sea abandonarme al ocio, a una especie de modorra compensatoria, a fin de que los nervios, los músculos, la energía, se relajen de a poco y se acostumbren a bien morir. Pero no. Hay momentos en que tengo y mantengo la lujosa esperanza de que el ocio sea algo pleno, rico, la última oportunidad de encontrarme a mí mismo. Y eso sí valdría la pena anotarlo.

ERCITACIÓN

1.— (Para el ciclo primario.) Diario de clase:

- Primero, por el maestro o la maestra, sobre la base de lo conversado con los alumnos a propósito de los sucesos del día.
- Luego, por los alumnos, alternadamente.

2.— a) Comentar fragmentos del *Diario de Anna Frank.* b) Invitar a la redacción del diario íntimo personal, para un lapso

- de una semana
- de un mes
- indefinido

Cada alumno, según sus inclinaciones personales, cerrará su diario en el momento que lo considere oportuno.

3.— Diario íntimo de ficción:

Diario personal de

un mosquito
un hermano que va a nacer
el banco donde me siento
todos los días
lo que supongo de una persona
que conozco a medias
ese hombre público que me preocupa

CAPÍTULO DOCE. EL MENSAJE NARRATIVO

1	Tipos de realización.
2	Análisis del relato.
2.1	Los niveles.
2.1.1	Nivel de la historia narrada.
2.1.1.1	La acción.
2.1.1.1.1	Lectura horizontal de la acción.
2.1.1.1.2	Lectura vertical de la acción.
2.1.1.1.3	Los demás elementos comprometidos en la acción: actuantes, ámbito, tiempo.
2.1.2	Nivel del relato o discurso narrativo.
2.1.2.1	Tiempo del relato.
2.1.2.2	Aspecto del relato.
2.1.2.3	Modos del relato.
2.2	El problema de la verdad y la valoración de los hechos.
3	Casos mixtos: historieta y fotonovela.
3.1	Su estructuración.
3.2	Diferencias con la narración escrita.
4	Aplicación didáctica

1 *Tipos de realización*

Quisiéramos abarcar aquí el más amplio espectro que comprende la producción de relatos.

El primer principio que debemos asentar es que no podemos ceñirnos exclusivamente a la literatura *escrita*: la narración *oral* es un hecho que sigue siendo vivo en nuestra experiencia cotidiana, y su cultivo sistemático no puede ser desatendido — sobre todo en las primeras etapas del ciclo escolar, pero no solamente en ellas—.[1]

Aparte, está la posibilidad de usufructuar la *multiplicidad de canales* en la comunicación narrativa. Ya la vía oral cuenta con el código gestual y se aproxima a su manera a una incipiente dramatización. Pero por otra parte, el canal gráfico-visual puede servirse de la combinación de palabra e imagen: piénsese en *El principito* de Saint Exupérv, donde el dibujo llega a transcender la función de una mera ilustración prescindible; pero piénsese también en la historieta y la fotonovela.[2]

Otra observación: *relato* y *ficción* son dos campos que no se recubren totalmente. Una crónica (histórica, deportiva, autobiográfica...) puede adoptar la estructura de un mensaje narrativo y tiene su propia legalidad, no en todo coincidente con las ficciones que son el cuento y la novela; el más puro poema lírico es ficción, sin embargo, y por definición se aparta de lo narrativo.

Nosotros tendremos que promover la capacitación para toda la gama de posibilidades, centrándonos para el presente capítulo en la actividad de *contar*, y que pareciera constituir un rasgo para definir lo humano.

2 *Análisis del relato*

2.1 *Los niveles.*

Se trata de concientizar en el deslinde de los *dos* niveles básicos en que consiste toda narración; y en cada uno de ellos,

[1] En lo que respecta al relato oral en boca del maestro, es un tema importante que sin embargo no hace a nuestro propósito. Lo desarrollan entre otros S. C. Bryant, *El arte de contar cuentos*, Barcelona, 2ª., 1967; E. Fortún, *Pues señor...*. Bs. As., 1941; A. Sáez, *Las artes del lenguaje en la escuela elemental*, Bs. As., 1954.

[2] En desacuerdo con E. Sábato (*La cultura en la encrucijada nacional*. Bs. As., 2ª, 1973), no proscribimos por principio los géneros "menores" de comunicación masiva. Cada género busca sus propias posibilidades dentro de sus propios límites, y los alcances de su realización nunca pueden preverse del todo: pensemos en lo que era el cine hace tres cuartos de siglo.

de la diversa problemática a que da lugar, para que pueda empleárselos eficazmente.[3] Esos niveles son:

a) El de la *historia* narrada = los *hechos* acaecidos (real o supuestamente), en relación con los *actantes* (personajes que "mueven" esa historia), el *ámbito* o ambiente (geográfico, social, de interiores o exteriores, etc.) y el *tiempo* en que se desarrollan.

b) El del *relato* de esa historia = el *discurso narrativo* como tal, la narración misma (lingüística o no, o combinada) de esos hechos.

Piénsese: una *misma* historia (nivel 'a'), puede ser vertida en relato (nivel 'b') con diferentes recursos de lenguaje, de perspectiva, de construcción secuencial; aun con un código lingüístico y otro no lingüístico (un cuento que dé lugar a una película muda o un ballet, o una pantomima teatral, por ejemplo).

Trabajemos con los principales problemas técnicos a que eso da lugar, apoyándonos en un conocido cuento de Umberto Eco que transcribiremos a continuación (en traducción de Coleta Goria). Su texto puede explotarse en varias etapas del ciclo escolar, pues aunque está planteado a modo de relato infantil, se refracta hacia una óptica adulta a través del párrafo que lo enmarca, encabezándolo.[4]

> *Esta es una fábula de hoy para sus niños. O tal vez no. Es para ustedes. De todos modos, hagan la prueba de contársela a ellos. Tal vez reconozcan su propio lenguaje del futuro, y se la contarán a ustedes.*

LOS TRES COSMONAUTAS

Había una vez la Tierra.
Y había una vez Marte.

Estaban muy lejos el uno de la otra, en medio del cielo, y alrededor había millones de planetas y de galaxias.

Los hombres que habitaban en la Tierra querían llegar a Marte y a los otros planetas: ¡pero estaban tan lejos!

De todos modos, se pusieron a trabajar. Primero lanzaron satélites que giraban dos días alrededor de la Tierra y luego regresaban.

Después lanzaron cohetes que daban vueltas alrededor de la Tierra, pero en vez de regresar, al final huían de la atracción terrestre y partían hacia el espacio infinito.

[3] Nos apoyamos especialmente en el volumen colectivo de R. Barthes, T. Todorov y otros, *Análisis estructural del relato*, Bs. As., 1970 y ediciones posteriores.

[4] Reproducimos según el texto que figura en *Antología de la Literatura infantil*, Bs. As., C.E.A.L., a la que agradecemos la autorización para transcribirlo.

Al principio, en los cohetes, pusieron perros: pero los perros no sabían hablar, y a través de la radio trasmitían solo "gua-gua". Y los hombres no podían entender qué habían visto ni adónde habían llegado.

Al final encontraron hombres valientes que quisieron ser cosmonautas. El cosmonauta se llamaba así porque partía para explorar el cosmos: es decir, el espacio infinito, con los planetas, las galaxias y todo lo que nos rodea.

Los cosmonautas, al partir, ignoraban si podrían regresar. Querían conquistar las estrellas, para que un día todos pudiesen viajar de un planeta a otro, porque la Tierra se había vuelto demasiado estrecha y los hombres crecían de día en día.

Un buen día partieron de la Tierra, desde tres puntos distintos, tres cohetes.

En el primero iba un norteamericano, que silbaba muy alegre un motivo de jazz.

En el segundo iba un ruso, que cantaba con voz profunda: "Volga, Volga".

En el tercero iba un negro que sonreía feliz, con dientes muy blancos en su cara negra. En efecto, por aquellos tiempos, los habitantes del Africa, que finalmente eran libres, se habían demostrado tan hábiles como los blancos para construir ciudades, máquinas y —naturalmente— cosmonautas.

Los tres querían llegar primero a Marte para demostrar quién era el más valiente. El norteamericano, en efecto, no quería al ruso y el ruso no quería al norteamericano: y todo porque el norteamericano para decir buen día decía: "how do you do" y el ruso decía: "ZGPABCTBYUTGE".

Por eso no se comprendían y se creían distintos.

Los dos —además— no querían al negro porque tenía un color distinto.

Por eso no se comprendían.

Como los tres eran muy valientes, llegaron a Marte casi al mismo tiempo.

Llegó la noche. Había en torno de ellos un extraño silencio, y la Tierra brillaba en el cielo como si fuese una estrella lejana.

Los cosmonautas se sentían tristes y perdidos y el americano, en la oscuridad, llamó a la mamá.

Dijo: "Mamie..."

Y el ruso dijo: "Mama".

Y el negro dijo: "Mbamba".

Pero en seguida comprendieron que estaban diciendo lo mismo y que tenían los mismos sentimientos. Fue así que se sonrieron, se acercaron, juntos encendieron un buen fueguito, y cada uno cantó canciones de su país. Entonces se armaron de coraje y, mientras esperaban el amanecer, aprendieron a conocerse.

Por fin se hizo día: hacía mucho frío. Y de repente de un grupito de árboles salió un marciano. ¡Era realmente horrible verlo! Era todo verde, tenía dos antenas en lugar de las orejas, una trompa y seis brazos.

Los miró y dijo: "¡GRRRR!"

En su idioma quería decir: "¡Mamita querida!, ¿quiénes son esos seres tan horribles?"

Pero los terrestres no lo comprendían y creyeron que su grito era un rugido de guerra.

Fue así como decidieron matarlo con sus desintegradores atómicos.

Pero de pronto, en medio del enorme frío del amanecer, un pajarito marciano, que evidentemente se había escapado del nido, cayó al suelo temblando de frío y de miedo. Piaba desesperado, más o menos como un pájaro terrestre. Daba realmente pena. El norteamericano, el ruso y el negro lo miraron y no pudieron contener una lágrima de compasión.

En ese momento, sucedió algo muy extraño. También el marciano se acercó al pajarito, lo miró y dejó escapar dos hebras de humo de la trompa. Y los terrestres, de golpe, comprendieron que el marciano estaba llorando. A su modo, como lloran los marcianos.

Después vieron que se inclinaba sobre el pajarito y lo alzaba entre sus seis brazos tratando de darle calor.

El negro, que en otros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel y por eso mismo sabía como son las cosas, dijo a sus dos amigos terrestres:

"¿Se dieron cuenta? Creíamos que este monstruo era distinto de nosotros, pero también él ama a los animales, sabe conmoverse, ¡tiene un corazón y sin duda un cerebro!

¿Creen todavía que hay que matarlo?"

No era necesario hacerse semejante pregunta.

Los terrestres ya habían aprendido la lección. Que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas.

Por lo tanto, se acercaron al marciano y le tendieron la mano.

Y él, que tenía seis, les dio la mano a los tres, a un mismo tiempo, mientras que con las que le quedaban libres hacía gestos de saludo.

Y señalando la Tierra, distante en el cielo, hizo entender que deseaba viajar allá, para conocer a los otros habitantes y estudiar junto con ellos la forma de fundar una gran república espacial en la que todos se amaran y estuvieran de acuerdo. Los terrestres dijeron que sí entusiasmados.

Y para festejar el acontecimiento le ofrecieron un cigarrillo. El marciano, muy contento, se lo introdujo en la nariz y empezó a fumar. Pero ya los terrestres no se escandalizaban más.

Habían comprendido que tanto en la tierra como en los otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres, pero que sólo es cuestión de comprenderse los unos a los otros.

2.1.1 *Nivel de la historia narrada.*

Recordemos: se trata de analizar lo acaecido como tal, y por supuesto en relación con sus *participantes, ámbito* y *temporalidad*. En este nivel deben descartarse todos los aspectos del discurso narrativo como discurso de palabras: intervención del narrador, reflexiones suyas, apelación al lector, inversión en el orden cronológico de los hechos (si los hay, acá habrá de reorde-

nar la historia acontecida), modalidades de lenguaje, etc. Deslindemos en este nivel de la historia:

2.1.1.1 *La acción*, o sea la secuencia estructurada de los hechos mismos.

2.1.1.1.1 *Lectura horizontal de la acción* — los hechos en su *sucesividad* temporal. Se estructura en *situaciones*, pero de distinta jerarquía:

situaciones
- *núcleos*: las situaciones básicas, sin las cuales esa acción no podría ser tal;
- *rellenos*: situaciones que podrían suprimirse sin alterar la acción básica.

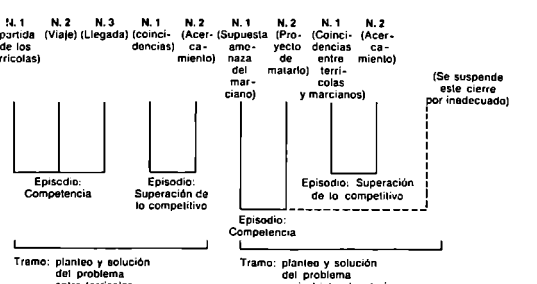
Los *núcleos* son situaciones "de riesgo": el hecho busca resolverse de una manera o su contraria. Los *rellenos* son "descansos" en el avance de la acción.

A su vez, las *situaciones* se articulan en secuencias de *episodios*: cada episodio supone una iniciación/un desarrollo/un cierre.

Los *episodios*, a su vez, pueden integrar secuencias de *tramos* más amplios con leyes semejantes a la anterior. La unidad de un episodio o de un tramo le da su sentido que suele poder condensarse en una sola palabra: venganza; ayuda; etc.

La totalidad estructurada de todas estas relaciones es la *acción* de la historia.

Aplicado a nuestro cuento, marquemos *núcleos*, *episodios* y *tramos* (excluimos, para abreviar, los primeros viajes fallidos):



Lo marcado con línea de puntos, indica que el proyecto de cierre lógico del episodio (matar al marciano), se vuelve inadecuado por la interferencia de un nuevo episodio (superación de lo competitivo) que cambia el giro de los hechos.

Como vemos, un episodio (o un tramo) puede empezar a realizarse antes de que otro se cierre, e incluso, como en este caso, interrumpirlo definitivamente. Un cuento más complejo, y mucho más una novela, darían lugar a una estructuración con nuevas trabazones, interferencias, tramos dentro de otros tramos, etc.

No hemos incluido los *rellenos* en nuestro cuadro, precisamente para destacar su armazón básica. Pero ahora podremos detectar algunos, sin agotar el repertorio:

- el fueguito que encendieron después de acercarse los tres cosmonautas;

- el fumar juntos, hacia el final del último episodio.

Y no que estos rellenos dejen de cumplir una función, por supuesto muy importante en esta historia: lo que estamos haciendo es jerarquizar niveles básicos y no básicos de acción, para después integrar todo el material que hemos considerado y el que vamos a considerar, en la unidad total del cuento.

2.1.1.1.2 *Lectura vertical de la acción* — los hechos y su sentido confrontados entre sí para dar con la ley que los articula. Es como si cambiáramos de posición el diagrama anterior, haciéndolo girar 90º, y detectáramos sus reiteraciones, correspondencias, contrastes.[5]

En nuestro cuento, es evidente que todo el material básico de la acción se articula sobre este eje (que se repite en ambos tramos, con variantes):

- transformación: de rivalidad competitiva
  a conciencia comunitaria

Incluso en cada uno de ambos tramos, hay un episodio decisivo donde:

- los rivales: se descubren coincidiendo en algo
  fundamental y superan gracias a ello su rivalidad

[5] Véase nuestro enfoque sobre *Función poética del lenguaje*, CAP. TRECE. Lo que hacemos a nivel del lenguaje, aquí lo realizamos a nivel de los acontecimientos y lo que ellos implican (actantes, ámbito, etc.: esto último se verá un poco más abajo).

En un nivel inferior (el de los *rellenos*) hay un evidente paralelismo entre las diversas reacciones de los cosmonautas al partir de la Tierra (p. 334).

Las variantes entre unas y otras situaciones las da el detalle de la anécdota: sentimiento *de desamparo* expresado en lenguajes semejantes / sentimientos *de compasión* frente al pajarito (pero siempre un sentimiento que revela una aproximación y auspicia la fraternidad). Las demás variantes las veremos en relación con lo que va a seguir enseguida.

Nótese, en los relatos folklóricos incorporados a la literatura infantil, la estructura apoyada en situaciones reiterativas (generalmente tres: primer pedido / segundo pedido / tercer pedido...).

2.1.1.1.3 *Los demás elementos comprometidos en la acción*: actantes, ámbito, tiempo. Los caracterizaremos a través de los *indicios* = datos que proporcionan los rasgos de unos y otros. Esos indicios se integran sobre todo a través de una lectura vertical.

Actantes:[6] caracterizados en el Ier. tramo por las diferencias de color o de costumbres; en el IIº tramo por diferencias mayores, entre ser humano y marciano: éste tiene seis brazos, fuma por la oreja, etc.

Nótese la variante de la *gradación*.

Ambito social: en el Ier. tramo, "potencias" mundiales; en el IIº tramo, terrícolas y marcianos.
Ámbito espacial: de la Tierra al cosmos.

También en gradación: lo que se da en la Tierra se da en el Universo.

Tiempo: en el Ier. tramo hay que suponer muchas décadas; en el IIº tramo, todo sucede en pocos instantes.

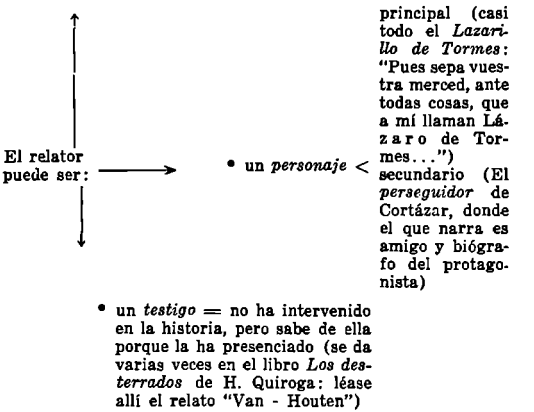
Gradación pero en sentido inverso de las anteriores: lapso mayor a lapso menor.

[6] Como determinantes de la acción misma, ya están estudiados en el párrafo anterior. Ahora se trata de caracterizarlos como personajes que, por ser precisamente como son, actúan precisamente de determinada manera y no de otra.

Correlacionando todos esos aspectos en cuanto a sus gradaciones, pareciera poderse advertir que cuanto más se extiende la amplitud de la experiencia (conflicto competitivo y su superación), más rápidamente se hace posible acelerar su proceso.

2.1.2 *Nivel del relato o discurso narrativo.*

Es en este nivel donde entra a jugar su papel el *narrador* o *relator*, y de como él muestre y cuente los hechos y las cosas, dependerá todo lo que nos resta decir. Identifiquémoslo:



Lo que el relator nos presenta puede dar lugar a tres grupos de problemas, que llamaremos con Todorov así: de *tiempo*, de *aspecto*, y de *modo* narrativos. Esbocemos los principales a continuación.

2.1.2.1 *Tiempo del relato.* Hay que caracterizarlo en función del otro, el tiempo de los hechos, el de la historia misma (a que ya hemos aludido en § 2 y § 2.1.1.1.3).

- Relación de *coetaneidad* o *no-coetaneidad* con el tiempo de la historia: un relato en forma de diario íntimo, o de

monólogo interior, puede acercar ambas instancias temporales hasta identificarlas; en "Los tres cosmonautas" en cambio, el discurso narrativo se cuenta en pretérito, a apreciable distancia de los sucesos (la cosa además se complica, pues se supone que va a ser contado en nuestro futuro real como cosa que, para entonces, se supone haber sucedido: léanse las frases introductorias que lo preceden).

- Relación entre el orden de ambas *secuencias temporales*: —*Cronológico* o *no cronológico*: el relato puede seguir o no el orden cronológico de la historia: ya en la *Odisea* se empieza a contar a partir de la mitad del viaje del protagonista, y el resto se reconstruye luego en forma de "racconto" (piénsese también en el montaje de muchas películas de actualidad, y en el mosaico temporal de muchos cuentos y novelas de hoy); el texto de U. Eco sigue primordialmente el orden cronológico (salvo algún *salto atrás* significativo a nivel de las connotaciones: "El negro, que en otros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel...").
—*Alternancia*: contar alternadamente episodios que en la historia suceden al mismo tiempo (algo de eso se insinúa cuando se habla de la partida de los tres cohetes, en nuestro cuento).

- Casos de *inserción*: El relato *intercalado* dentro de otro relato (las novelas cortas injertadas en el *Quijote*); el relato *enmarcado* — precedido y/o seguido por algo que no entra en la historia misma, como un cuadro con su marco (los cuentos de *El conde Lucanor;* hasta cierto punto, las frases presentativas del relato de U. Eco, antes de empezar a contar: "Esta es una fábula de hoy para sus niños, etc.").

2.1.2.2 *Aspectos del relato.* Tienen que ver con los *enfoques* que se hacen de los hechos, personajes, ambiente, tiempo, por parte del narrador, y del modo como toma en cuenta al lector:

- *Perspectiva*:[7] si hay posibilidad de detectar una distancia entre el observador-narrador y los elementos de la historia, varias posibilidades:

  a) *Punto de vista fijo* = todo se contempla desde un solo ángulo de visión (espacial, temporal, psicológico, o combinados): puede ser *único* durante todo el relato, o *al-*

[7] Ampliamos acá lo que a nivel sólo descriptivo hemos adelantado en CAP. DIEZ.

ternante (se pasa de un ángulo de visión a otro, por ejemplo del de un personaje al de otro):

> Por entre los bananos, allá arriba, el hombre ve desde el duro suelo el techo rojo de su casa. A la izquierda, entrevé el monte [...]. No alcanza a ver más...
>
> H. Quiroga

b) *Omnisciencia*: el que narra lo abarca todo, sin limitaciones (es la técnica predominante en el cuento de Eco: reléaselo, y véase por ejemplo cómo el narrador sabe lo que pasa dentro de cada cohete, o luego cómo nos entera de las intenciones del marciano y su falsa interpretación por los terrícolas). (En cambio: "La Tierra brillaba en el cielo como si fuese una estrella lejana", es p. de vista fijo, situado en Marte).

- *Presentación de los hechos*:[8] a) *escénica*: todo sucede como si lo estuviéramos presenciando, un poco al modo del escenario teatral (p. ej., en Eco, la caída del pajarito hasta que el marciano lo alza compadeciéndose de él); b) *panorámica*: es una presentación sintética (porque funde situaciones sucedidas en *distintos* tiempos, o *generaliza*: no podríamos presenciarla tal como se la cuenta): "Los tres querían llegar primero a Marte para demostrar quién era el más valiente. El norteamericano, en efecto, no quería al ruso y el ruso... etc.".
- *Visión de los personajes* = el conocimiento que se nos da de ellos:[9] a) *visión "con"*: el relator conoce del personaje tanto como éste de sí mismo (no sólo cuando ese personaje es el que narra: véase "El hombre muerto" de H. Quiroga); b) *visión "por detrás"*: el relator sabe sobre su personaje más que éste, puede interpretarlo (el ruso y el norteamericano no se comprendían: "y todo porque el norteamericano para decir buen día decía 'how do you do' y el ruso decía: 'ZGPABCTBYUTGE'. / *Por eso* no se comprendían y *se creían* distintos"); c) *visión "desde fuera"*: el relator sabe sobre su personaje menos que éste (entonces, describe por indicios exteriores lo que podría ser su conducta, sin poder saber directamente lo que en realidad piensa, por qué lo hace: "Apoyó la barbilla en la mano en actitud de pensar, bajó los ojos sonriendo como si recordara").
- *Grado de intervención del narrador en su relato*: dos

[8] Ver P. Lubbock, *The craft of fiction*, N. York, 1957.
[9] Desarrollado por J. Pouillon en *Tiempo y novela*, Bs. As., 1970.

extremos: a) opina, valora, toma partido, juzga (como en el *Quijote;* en U. Eco, poco a poco las convicciones a las que llegan los protagonistas acaban siendo las del narrador, que las apoya); b) impersonalidad, objetividad: se abstiene de introducir explícitamente su valoración de los hechos y personajes.
Expresión de la *distancia temporal* con respecto a los hechos: lo dado como ya sucedido puede contarse en *pretérito* ("Después *vieron* que se *inclinaba* sobre el pajarito..."), o en el llamado *presente histórico,* que nos traslada a la actualidad de los hechos "Entonces se lo *pregunto,* y fíjáte en lo que me *contesta* el muy atrevido:").

- *Papel del lector*: a veces se apela directamente a él; otras, se ofrecen explicaciones necesarias para que a éste se le hagan más comprensibles los hechos: "el cosmonauta se llamaba así porque partía para explorar el cosmos"; "El negro, que en ótros tiempos había sido perseguido porque tenía negra la piel y por eso mismo sabía como son las cosas..."

2.1.2.3 *Modos del relato.* Tienen que ver principalmente con los *tipos de discurso* empleados, y que no siempre es el puramente narrativo: en "Los tres cosmonautas" se cuenta, pero también se deja dialogar a los personajes, se describe, se reflexiona... La novela, sobre todo desde el siglo pasado, lleva al máximo esas posibilidades integrativas; hay algunas donde predomina tanto la descripción, que se duda de clasificarlas como tales (*Don Juan,* de Azorín). Incluso lo que dice o piensa el personaje puede llegarnos de distintas maneras: lenguaje *directo* (transcripción textual: "Y el negro dijo: *Mbamba.*"); *indirecto* (se citan indirectamente sus palabras integrándolas gramaticalmente en palabras presentativas del relator, con las necesarias transformaciones de accidentes verbales y pronombres: "Los terrestres dijeron *que sí* entusiasmados"; o "Pensó *que* le *diría* a usted toda la verdad"); *indirecto libre* (se las cita, con las mismas transformaciones verbales y pronominales que en el l. indirecto, pero *sin* presentación gramatical a cargo del narrador; es como si hablara éste pero identificándose con el personaje, y no siempre es fácil el deslinde: "Los terrestres ya habían aprendido la lección. *Que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas*": parece interpretar el relator lo que piensan los personajes; sólo al final del cuento —reléase el último párrafo— leemos esa opinión como francamente asumida por el que narra).

En los modos del relato entraría, también, el o los *tipos*

de código empleados (variedades de lengua); y ante todo, la persona gramatical narrativa (3ª persona en U. Eco).

2.2 *El problema de la verdad y la valorización de los hechos*

Si alguien nos cuenta como *anécdota personal* una experiencia, podemos preguntarnos; a) si dice la verdad o miente; b) de qué modo valora esos hechos y si esa valoración coincide con la nuestra o con la tabla axiológica vigente en el grupo a que pertenece.

Si se trata de un relato de *ficción*, ¿quién dice los hechos verdaderos? ¿no estará fingiendo, como puede suceder en la vida? Hay una convención que todo lector acepta aun sin tener conciencia de ello: habiendo un relator *básico* (es decir, fuera de la historia), es éste el que nos da la clave; por ejemplo, desmintiendo lo que acaba de declarar un personaje a otro.[10] (—"Ayer intenté hablarte por teléfono—. En realidad se había olvidado de hacerlo"). No habiéndolo (caso, p. ej., del relator-personaje), es lo que llamaremos *autor implícito* el que nos pone sobre la pista, e incluso el que nos da la valoración de los hechos. *Autor implícito*: no habla en el relato, pero es el que configura todo el material de éste, y esa configuración (en todos sus niveles) es la que finalmente da su sentido a la obra: en el teatro, donde normalmente no hay narrador, es donde más hay que tenerlo en cuenta (y es cierto que a veces deja filtrar su opinión a través de uno de los personajes, o de varios; pero otras veces, de ninguno: es la totalidad de la obra la que nos da la respuesta, es el análisis el que técnicamente la demuestra), con respecto especialmente a la valorización de los hechos.

Es imprescindible la confrontación con el repertorio de convicciones *vigentes en la época* (hoy podemos entender como reaccionaria o acomodaticia una obra que en su tiempo fue revolucionaria con respecto a las normas de vida que rigieron cuando fue compuesta).

En el cuento de U. Eco, la veracidad de los hechos y su valoración se hacen patentes porque habla un narrador básico, que como dijimos certifica esos hechos, y además les da un sentido desde una ideología que, confrontada con las de nuestra época, no da lugar a ninguna ambigüedad.

En el *Lazarillo de Tormes* hay tres niveles de valoración. No existiendo relator básico, el problema se resuelve así: a)

[10] Véase para éstos y otros problemas: F. Martínez Bonati, *Estructura de la obra Literaria*, Santiago de Chile, 1960, 2ª parte (hay también ed. española); W. C. Booth, "Distance et point de vue" (*Poétique* 4, París, 1970).

valoración del mundo desde Lazarillo *protagonista* (ingenua primero, más avisada y apicarada después); b) desde Lázaro *narrador adulto* (totalmente cínica y jactanciosa de haber triunfado en el mundo gracias a su actitud acomodaticia: véase Prólogo y último capítulo); c) desde el *autor implícito* (que dispone el material de la novela en relación con la axiología de su época, y en el fondo condena la "moralidad" de Lázaro adulto tanto como despertó la compasión por Lázaro niño).

3 *Casos mixtos: historietas y fotonovelas*

Tanto la historieta como la fotonovela manejan el relato de un modo peculiar: la *combinación* de palabra e imagen crea un determinado tipo de discurso narrativo que las define y les fija pautas propias.

Nos importa plantear nuestro objetivo al insertarlas en esta obra: provocar el *encuentro* con un modo *especial* de producción narrativa que está muy cerca —en lo que se refiere a lectura— de una afición de niños y adolescentes. "La alternativa es —repitiendo a F. Schultz de Mantovani en *Nuevas corrientes de la literatura infantil*— o encerrar a los niños con nuestras moralidades clásicas y lecciones de cosas, o salir con ellos al mundo libre y ensayar, por todos los medios, el arte de contar un cuento".

No hay límites rígidos entre la historieta y la fotonovela o la cinenovela, tal vez lo que diferencie especialmente una de otra sea:

a) *El tipo de factura*: la historieta y la cinenovela emplean el *dibujo;* la fotonovela, la *fotografía.*

b) *Algunos indicios temáticos*: la historieta puede ser cómica o pedagógico-social (piénsese en la publicación que hizo en 1974 el Ministerio de Educación sobre "Los males de la dependencia: La Vinchuca asesina"); pero también se encauza en argumentos sentimentales, o de ciencia ficción, o aventuras exóticas, policiales, deportivas, de guerra, espionaje, etc. La fotonovela, *no* explota lo humorístico (porque carece de la posibilidad caricaturesca del dibujo), pero *comparte* con la historieta las demás líneas argumentales.

3.1 *Su estructuración*:

a. El *cuadro* (=viñeta) con dibujos o fotografías sirve como apoyatura del texto escrito (completa su sentido o simplemente lo describe). Se presentan en una línea horizontal proponiendo una lectura que respeta,

como el lenguaje escrito, las convenciones de izquierda a derecha y de arriba abajo.

b. El *texto* lingüístico incluido dentro de los cuadros se tres formas:

—se encierra en una línea en forma de globo que indica con un apéndice al personaje que habla (a veces ese apéndice se transforma en una sucesión de pequeños círculos cuando se quiere mostrar lo que el personaje piensa, y el texto se coloca entre paréntesis y en otras, cuando el mensaje es dicho por un emisor no presente —radio, teléfono—, aparece en forma zigzagueante);

—también aparece en la parte superior o inferior del *cuadro-imagen, cuando* es *discurso del narrador* que completa la acción de los personajes haciendo la *introducción de un diálogo* ("Una voz le dice al oído:"), *enmarcando los hechos* ("Nadie respondió nada: los sorprendió el relato de Pedro") determinando *transiciones temporales* ("Al día siguiente. ", "Ya pasó un mes"), o insertando *descripciones de ambientes, personajes*... ("Lo miró asustado", "Atardecía. La casa quedaba sola..");

—o se coloca en cuadros *sin imagen*, cortando la continuidad narrativa imagen-texto, pero con la intención de proveer al lector de datos secundarios que completen la ilusión novelesca de las situaciones.

Observando en detalle una historieta o una fotonovela se podrá completar esta descripción rápida. Nuestro propósito ahora, es conectar este tipo de técnica con todo lo dicho anteriormente sobre narración y fundamentalmente apuntar las diferencias que caracterizan al género según el material que se difunde en la actualidad.

3.2 *Diferencias con la narración escrita*:

a. Las palabras del *narrador* se reducen al mínimo y en muchos casos la desaparición es casi total.

b. El *tiempo*: cuando se cuenta con 'racconto' un hecho ya vivido por el personaje o cuando se quiere mostrar un estado de ensoñación (=el personaje imagina lo que va a suceder un momento después) se lo resuelve con recursos gráficos: la imagen velada; o si uno de los personajes lee la historia de otro, aparece el texto entrecomillado y la imagen reproduce lo que ese texto dice;

también se da la *alternancia* a través de una breve intervención del narrador ("Mientras aquí cenaban, en la casa de María..." y aparece la imagen de otro lugar en el que suceden otras cosas); a veces se presenta el *relato enmarcado*: se explicitan las fuentes de donde se extrajo el material para armar la historia ("Como elementos documentales para esta historia hemos utilizado [...] las conferencias del entonces alférez de navío José M. Sobral, [...] los informes publicados en varios números del Boletín del Centro Naval del año 1903 y [...]").

Presentación de los hechos: por lo general es *escénica*, pues (casi como en el teatro) la imagen nos muestra directamente el suceder.

d. *Modos del relato*: discurso narrativo por lo general con una variante que produce la imagen: el narrador anuncia un hecho y lo deja cortado pues el dibujo o la fotografía completan el mensaje ("Y al quedar solos..." y se grafica una pelea u otra acción cualquiera).

Este análisis somero nos muestra las diversas posibilidades que ofrece este género para la producción de lo narrativo y que podremos explotar a partir de 6º grado. Si el docente necesita recurrir al material de fotonovela e historieta que se difunde en la actualidad para ejemplificar el uso de ciertas pautas técnicas ineludibles, que *juzgue críticamente* con su grupo el tipo de código y los *lamentables* recursos estilísticos que suelen manejarse, casi siempre adjetivaciones, metáforas y símiles desgastados ("las lágrimas caían abriendo surcos...", "por la puerta abierta se filtró un lengüetazo de viento, noche y lluvia", "la enfermiza nalidez que la noche otorga a sus hijos...") o serios desajustes de vocabulario respecto del medio en el que se difunden ('rorro', 'pócima' 'viejecito', 'tontín', etc.), además de la connotación ideológica que sustentan [11] y para lo cual debe informarse convenientemente en obras que tratan específicamente ese aspecto.[12]

Si el alumno ejercitó lo expuesto en capítulos anteriores de esta obra estará en condiciones de juzgar críticamente ese

[11] Este será un tema polémico que discutiremos en un próximo volumen sobre análisis de mensajes.

[12] U. Eco, *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, 1968; O. Masotta, *La historieta en el mundo moderno*, Bs. As., 1970; J. Rivera y E. Romano, *De la historieta a la fotonovela* (en Capítulo Universal, Nº 143), Bs. As., 1971; O. Steimberg, *La historieta, Poderes y límites* (en Transformaciones Nº 41, Bs. As., 1972)); D. Samoilovich, *Teleteatro, radioteatro y fotonovela* (en Transformaciones Nº 55, 1972).

material y proponer en su propia producción, soluciones que *modifiquen* los aspectos negativos que acabamos de señalar. Una buena cura sería trabajar textos literarios de calidad reconocida adaptándolos a las exigencias técnicas que exige la elaboración de historietas o fotonovelas.[13]

4 *Aplicación didáctica*

En primer lugar, una referencia al *repertorio* de textos narrativos que conviene manejar en los distintos ciclos de escolaridad. Para los de nivel superior no podemos decir que haya problemas en nuestro medio: en lo que respecta a relatos de ficción y autobiográficos, ya hay varias colecciones en conocidas editoriales argentinas, con antologías de relatos literarios de todos los tiempos: algunas, incluso, preparadas especialmente para estudiantes (las llamadas "ediciones escolares").[14] Para los más chicos, ya en Argentina, y bastante en España, se imprime literatura infantil —parte de ella, narrativa— de excelente presentación y a menudo muy bien ilustrada.[15] Aparte, el repertorio folklórico universal y regional, elaborado o no por la literatura, y que proporciona material al maestro en su tarea de adaptación de relatos para ser contados *oralmente*: la *Odisea* de Homero ya es, en parte, una colección de cuentos míticos; J. G. Frazer en *La rama dorada* nos ofrece una cantera de temas populares a nivel universal; las coleccio-

[13] H. P. de Díaz, B. Z. de Molina, M. M. de Rosetti, *La fotonovela y la iniciación literaria*, Bs. Aires, 1975).

[14] En lo que respecta a autores de nuestra época, citemos a modo de ejemplo los dos vols. de *Narradores argentinos de hoy*, Bs. As., 1974, los de la *Antología de la literatura fantástica argentina*, 1970, y la reciente colección de *Narradores de hoy*, también en Bs. As.

[15] He aquí varias colecciones de literatura infantil narrativa: "La Florcita", "La Ventanita", "El Mirador". "Cuentos para seguir contando", "Cuentos de Polidoro" (todas estas de Bs. As.). Algunas antologías de publicación local: S. Itzcovich, *Cuentos para leer y contar*, Bs. As., 1972; M. Domínguez, 16 *cuentos argentinos*, Bs. As., 1968; *Treinta cuentos argentinos*, Bs. As., 2ª, 1971; 27 *cuentos del Norte argentino*, Tucumán, 1972; *Antología de la literatura infantil*, Bs. As., 1970: *Juan Soldao, Cuentos folklóricos de la Argentina*, Bs. As., 1962. De España son conocidos los varios volúmenes de C. Bravo Villasante, *Historia y antología de la literatura infantil*, parte de cuyo material es narrativo. Tampoco falta bibliografía didáctica sobre este tema: tales los de D. Pastoriza de Etchebarne, *El cuento en la literatura infantil*, Bs. As., 1962 y *El oficio olvidado: el arte de narrar*, Bs. As., 1972; F. Schultz de Mantovani. *Sobre las hadas*, Bs. As., 1959, *Nuevas corrientes de la literatura infantil*, Bs. As., 1970 y *Repertorio de lecturas para niños y adolescentes* (éste en colaboración), Bs. As., 1968; M. Villaverde de Nessier y C. P. Villaverde, *Literatura infantil y juvenil de base folklórica*, Rosario, 1974; J. M. Artigas de Sierra, *Aproximación del niño a la obra literaria*, Buenos Aires, 1974.

nes populares sobre mitologías antiguas y leyendas folklóricas locales (aparecen en Buenos Aires las primeras; las otras, a menudo, en provincias), otro tanto para un repertorio relacionado con lo vernáculo. No nos quejemos de falta de material; lo hay, y no sólo abundante sino en todos los registros y niveles de captación.

Pero ¿y los relatos no relacionados con la ficción? Hay que tomar contacto *técnico* con el periodismo, escrito, de radio o de T.V., que hace crónica de carreras, de partidos de fútbol, de ceremonias o conmemoraciones públicas, y explicarse sus *modalidades de código y estructura* en relación con la temática, la situación y el tipo de público al que se dirigen.

Vamos a los métodos propiamente dichos. Los primeros pasos (1er. grado), consisten en invitar a que uno o dos alumnos cuenten a su manera un relato oído a la maestra, pero "en pocas palabras" (un modo de iniciarlos, a través del esquema —oral— de contenidos, en la captación de los *núcleos*: si el alumno se va por las ramas, recordarle que ese detalle es muy bonito, pero que se había convenido abreviar el cuento). Además, la ilustración gráfica de algún episodio, con una o dos frases escritas al pie (más abajo daremos testimonios). Luego, pedir la narración de anécdotas vividas; más adelante, la autobiografía escrita, las crónicas de tipo periodístico (en estos casos el material mismo proporciona un orden espontáneo en la secuencia, donde historia y relato coincidirán seguramente). En los grados superiores y en los cursos de secundaria empiezan los ejercicios para concientizar en los distintos niveles de la narración, y dentro de cada uno en cada problemática, cada vez con mayor complejidad. Como se advertirá en la ejercitación que proponemos, a menudo habrá que trabajar con procedimientos de *transformación*, para flexibilizar en el empleo de las técnicas. Y cuando valga la pena, conectar los resultados obtenidos con lo dicho en el Capítulo SIETE sobre el lado *connotativo* de esos mensajes.

EJERCITACIÓN

1.— (Para la etapa elemental.) a) La maestra relata oralmente un cuento. b) Pide a un alumno que vuelva a contarlo "pero con menos palabras"; al cerrarse un episodio, propone a otro que continúe (tratando de conservar el mismo grado de condensación con que se empezó). c) Ilustrar gráficamente un episodio, agregando al pie una o dos oraciones alusivas. d) La maestra propone una escena del cuento oído, para que se lo traduzca en forma de pantomima.

2.— a) Cada alumno cuenta por escrito el episodio más curioso de su vida. b) Se seleccionan dos o tres trabajos, donde sea interesante detectar los núcleos, los rellenos, las actitudes del narrador, los tipos de discurso empleados (relato puro, descripción, diálogo...).

3.— Estudiado un proceso (geológico, o de la fabricación de un producto...), relatarlo en 1ª persona, vivificándolo a modo de un cuento. (Posible texto de inspiración: José Martí, "Historia de la cuchara y el tenedor", en *La edad de oro.*)

4.— Actualización de una fábula: a) leer una de Samaniego, Iriarte, Esopo, La Fontaine...; b) contarla *enmarcada* en una escena de niños, que presencian la escena y entienden el lenguaje de los animales (con libertad para variar detalles, motivación o desenlace). (Posible modelo: Pedro Henríquez Ureña, *Cuentos de la nana Lupe*, México, 1966.)

5.— a) Comentar en este relato, la relación entre *tiempo del relato* y *tiempo de la historia* narrada; deslindar presentación *escénica* y *panorámica;* reconocer la complejidad de *personas* y *tiempos* gramaticales de la narración en relación con personaje y narrador; examinar si se toma en cuenta en algún momento al *lector*:

> En Junín o en Tapalqué refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de los años, un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado al hijo.
>
> J. L. Borges

b) Contar la misma historia haciendo coincidir tiempo del relato y tiempo de la historia, totalmente; o al revés, empezando por el dato final (la reacción de los padres, en la última oración): comparar efectos. c) Transformar el episodio del muchacho mientras vive en el desierto y la vida bárbara (final del 2º párrafo), extendiéndola por expansión; reducir el resto a datos escuetos; punto de vista fijo, el del muchacho.

Nota: pueden ejercitarse separadamente las anteriores propuestas.

6.— a) Comentar el empleo de los tiempos verbales en estos pasajes:

> ...Y les *llevó* fuera de las paredes del huerto; y *montaron* por la gradilla de la terraza, cuyos travesaños de pino de Alepo, calientes de la mañana primaveral, *destilaban* la resina olorosa.
>
> G. Miró

> ...Y los dos caminantes evocaron sus días de Sidón, cuando la Sinagoga repudiaba a Jesús. Sidón la florida; sus jardines, más pomposos que los de Damasco; sus naranjales, de más dulce abundancia que los de Jaffa. [....] Los collados de conchas de la púrpura *resplandecen* como tesoros. Las calles *tiemblan* por el tronar de los telares. Sidón [....] recibió la sonrisa de misericordia del Maestro, porque los hijos de la ciudad gentil se *maravillan* de sus palabras y las *atienden* con más ahínco que los hombres de Israel...
>
> G. Miró

b) Contar un episodio vivido, en 1ª persona, y en presente histórico (esto último, total o parcialmente, según las necesidades expresivas). c) Contar un *relato* en pretérito y 3ª persona, cuyo *comienzo* sea éste (pero que corresponda al *final de la historia*): "Sólo pudo reconocerlo cuando alcanzó a dar con la llave de la luz. Pero hasta entonces..."

7.— a) En el cuento de H. Quiroga "A la deriva" (*Cuentos de amor, de locura y de muerte*), señalar los *núcleos;* luego, aislar algunos *rellenos* y justificar su función en la acción; reconocer, con respecto al personaje, lenguaje *directo, indirecto* e *indirecto libre;* función de los pasajes descriptivos. b) Aislar el primer episodio (el hombre pisa a la serpiente y es mordido por ella) y transformarlo por ampliación en un cuento autónomo, con nuevos nudos, elementos descriptivos, rellenos; punto de vista fijo: el de la víbora.

8.— a) Transcribir este episodio traducido de E. Ionesco:

> La mucama toma a la pequeña en sus brazos. Paulita chilla. Pero como es muy golosa se consuela en la cocina comiendo la mermelada de mamá, el dulce de papá, las medias lunas de papá y mamá y bebe los jugos de fruta de papá y mamá.

b) Inventar un cuento donde ese episodio, incluido textualmente, sea *decisivo*. Antes, esquematizar los núcleos y ubicar algunos rellenos posibles.
c) Crítica mutua de los resultados.

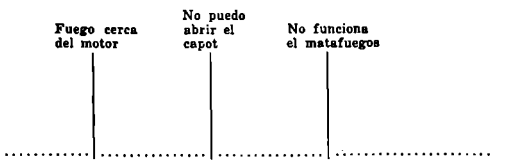
9.— a) Transcribir este fragmento de J. M. Arguedas:

No pasó nadie por esa calle, durante largo rato. Pero cuando miraba, agachado, una de las piedras, apareció un hombre por la bocacalle de arriba. Me puse de pie. Enfrente había una alta pared de adobes, semiderruida. Me arrimé a ella.

b) Integrarlo textualmente como *relleno* en un cuento propio, donde aparezcan otros *indicios* de ambiente relacionados con éste para crear una atmósfera.

10.— a) Examinar crónicas narrativas periodísticas; grabar algunas oídas por radio o T.V. b) Grabar o escribir sobre un supuesto acontecimiento deportivo, cuyos protagonistas sean actores de cine, o personajes políticos o del colegio. c) Crítica conjunta del texto obtenido.

11.— Inventar un relato sobre este esquema de *núcleos* (antes, completar el esquema):



12.— a) Inventar un cuento sobre este esquema de *episodios* y *actantes*:

- A engaña a B a propósito de C
- C encuentra a A y lo engaña a propósito de B
- Careo final entre los tres, donde nadie entiende nada.

b) Que los alumnos se propongan, por parejas, esquemas distintos, para ser resueltos.

13.— *Punto de vista fijo*: Con una pelota han roto el cristal de una ventana: a) Yo la rompí; b) yo soy el dueño de la casa.

14.— Temas para contar *en 1ª persona* (previo esquema de episodios básicos):

- Habla un frac alquilado
- Estas zapatillas de baile fueron de.....
- De rancho a tapera
- Y ahora soy una mesa
- Si supieran desde dónde llegué flotando.....

- De arcángel a director de tránsito
- Rodé 150.000 kilómetros
- Historia de una glicina

15.— a) El docente lee un cuento, que interrumpe en uno de sus nudos; b) los alumnos lo completan.

16.— a) Proponer a los alumnos secuencias vacías caracterizadas por una palabra que dé la significación de cada una; b) que sobre ellas armen un relato. P. ej.:

Desencuentro → *Búsqueda* → *Equivocación* → *Búsqueda* → *Reconocimiento*

17.— a) Soy testigo remoto de una escena de tres personajes que puedo ver pero no oír: *Algo pasa.* (Visión "desde afuera".)

b) Soy uno de esos personajes y monologo en mis adentros sobre lo que *me* está sucediendo. (Visión "con".)

c) Soy otro de los personajes y conozco a los otros dos, más de lo que ellos se conocen a sí mismos: *interpreto* en mi relato sus reacciones. (Visión "por detrás".)

18.— Presentar a los alumnos una historieta o una fotonovela sin texto y proponerles que lo creen atendiendo a las pautas técnicas que los particularizan.

19.— Proponer a los alumnos las líneas argumentales básicas (el cañamazo) de una narración para que creen una *historieta* (dibujo y organización del texto de acuerdo con la imagen).

20.— Crear una historieta sobre la base de un cuento dado respetando la línea fundamental de contenido y manteniendo, en lo posible, sus rasgos estilísticos. Se pueden utilizar por ej.: *Los tres cosmonautas* de U. Eco, *La niñita que alumbraba la noche*, de R. Bradbury (antes citados), algunos de los cuentos folklóricos de *Juan Soldado*, etc. [16]

21.— Desarrollar una *fotonovela* sobre la base de un cuento dado: Por ej.: *El cautivo* de J. L. Borges, [17] *La clave secreta*, de S. Itzcovich, [18] *Nuestro primer cigarro*, de H. Quiroga. [19]

[16] Bs. As., 1962.
[17] En *El Hacedor*, Bs. As., 1960.
[18] En *Cuentos para leer y contar*, Bs. As., 1972.
[19] En *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, Bs. As., 1954 y ss.

★ De "punto de vista fijo" y "valoraciones":

Con una pelota han roto el cristal de la ventana

a) *Yo la rompí*

Cuando Raulito pateó el corner yo lo agarré de emboquillada y justo fue a pegar en el cristal de la casa del viejo banquero Box.

Yo no sabía si correr o quedarme parado hasta que saliera el banquero a ver lo que había pasado. Por fin me decidí y quedé esperando que viniera.

Cuando se abrió la puerta empecé a temblar y salió un gran hombre con un palo en la mano. Casi me desmayo, pero un grito me sostuvo en pie:

—¿Qué andás haciendo acá?

—Yo... yo venía a pedirle perdón por haber roto ese magnífico cristal.

b) *Yo soy el dueño de la casa*

Cuando estaba durmiendo la siesta sentí un gran golpe en un vidrio y me apresuré a ver lo que pasaba. Cuando abrí la puerta me encontré con un pequeño niño que me venía a pedir disculpas. Casi le pego, pero como no era hijo mío no lo hice.

El pobre chico se fue entristecido caminando por el césped.

Andrés E. (5º grado)

★ Comentarios al pie de la ilustración de un cuento ("La gallinita amorosa"):

- La gallinita amorosa llamaba a sus pollitos.
  Tenía tanto que hacer la gallinita amorosa, hacer el café, atender a sus pollitos y también hacer tostadas.
- La gallinita amorosa se sintió feliz porque los pollitos se levantaron solos y muy bien arregladitos.
- La gallinita se levanta.
  Tiene mucho que hacer.
  ¡Pollitos a levantarse que llegan tarde al colegio!
  A la gallinita se le vuelca la leche.
  La gallinita enojada les dice a los pollitos: ¡Bajen que llegan tarde!

(Grupo de 2º grado)

★ De "terminar un cuento"

La maestra narró: *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowee hasta el capítulo VI. Quedó en suspenso la huida de uno de los personajes: Elisa, la esclava, que huía con su hijo

para evitar que fuera vendido a un tratante de negros. ¿Pudo huir? Y si huyó ¿qué medios utilizó?

Los alumnos desarrollaron este pasaje. Veamos algunos *testimonios*:

¡El Canadá, la libertad!

La tarde ha caído. Las sombras se deslizan en la penumbra. Elisa, con su hijo apretado contra su pecho, camina rápidamente; su marcha se acelera junto con su corazón. Reza angustiada. Dentro de ella se desata una lucha interior. Con gran temor y repugnancia de sí misma, se apodera de una barca. Cansada, pero sin darse tregua, y con gran riesgo de su vida, rema sin cesar hasta llegar a la otra orilla.

Se siente desfallecer, pero algo se lo impide: es la alegría de estar en el Canadá, ¡de ser libre!

Norma V. (6º grado)

Una madre negra se escapa

Elisa con su hijo había llegado hasta un caudaloso río. Éste estaba lleno de pedazos de hielo que se habían desprendido, con el calor, de enormes témpanos que nadaban por el río. Cerca, se veía una choza, al parecer, abandonada. Al ver la casita, Elisa con su hijo en brazos, se encaminó hacia ella cautelosamente. Al llegar, encontró la puerta abierta y con mucho cuidado entró y comenzó a mirar lo que había en ella.

Estuvo largo tiempo meditando hasta que por fin dijo: "buscaré algún pescador que me pueda llevar a la otra orilla". Se puso en camino con su hijo tomado de la mano. Iba mirando detenidamente a un lado y a otro de la orilla. Caminó durante largo rato hasta que por fin encontró un pequeño puente de madera. Después de haberlo cruzado siguió caminando hasta llegar a una choza donde pudo tomar algunos alimentos y dormir un poco, con su hijo. Pasó la noche en esta choza y al día siguiente prosiguió la marcha. Poco después llegó a una casa de gente más o menos rica, pero buena. Ahora está allí como niñera, muy contenta porque la tratan bien a ella y a su hijo.

Lucía C. (6º grado)

CAPÍTULO TRECE: EL TEXTO POÉTICO

1 Función poética del lenguaje

1.1 Caracterización y modos de la función poética.

1.1.1 Intenciones, técnicas, efectos diversos.

1.1.1.1 Jitanjáfora y "poesía boba".

1.2 Los métodos.

2 La prosificación y la adaptación libre.

1. *Función poética del lenguaje*

Nos movemos continuamente, sabiéndolo o no, en una manipulación del lenguaje que a menudo encuadra en las *formas* de lo poético, y eso aunque no seamos ni queramos ser poetas. Antes de explicarnos mejor, comprobémoslo intuitivamente apoyándonos en citas tomadas de la experiencia cotidiana:

- juegos infantiles:
  - Dos y dos son cuatro, / cuatro y dos son seis.....
  - A la lata, al latero, / a la hija del chocolatero.
  - Teresa, / poné la mesa.....
  - Erre con erre, guitarra; / erre con erre, barril.....
- adivinanzas:
  - Redondo, redondo, / barril sin fondo.
  - Una señorita /muy aseñorada / pasa por el agua, / no se moja nada.
- dichos, refranes, sentencias:
  - Abril, / aguas mil.
  - Salió de Guatemala / y se metió en Guatepeor.
  - Poco a poco / hila la vieja el copo.
  - A lo hecho, pecho.
  - El que se fue a Sevilla / perdió su silla.
  - A Dios rogando / y con el mazo dando.
  - Errar es humano, / perdonar es divino.
- fórmulas narrativas populares:
  - Y colorín colorado / este cuento se ha acabado.
  - Fueron felices / y comieron perdices.
- propagandas:
  - Del 9 / nadie me mueve.
  - Y recuerde que a Ud. lo beneficia / operar con el Banco de Galicia.
  - Verano con Kik / y los insectos no pic.....
- trabalenguas:
  - Juan compró pocas copas, pocas copas compró Juan.....
  - En un plato de trigo comen tres tristes tigres.
  - El cielo está enladrillado, / ¿quién lo desenladrillará?: / el que lo desenladrille...
- recetas mnemotécnicas:
  - Treinta días tiene setiembre / con abril, junio y noviembre...
- humoradas, chistes:
  - —¿Plata lappas? / — Nopo sepe.....
  - Había una vez un gato / que tenía los pies de trapo / y los ojos al revés. / ¿Quieres que te lo cuente otra vez?

- canciones de cuna: —Señora Santa Ana / ¿por qué llora el niño? / —Por una manzana / que se le ha perdido. / —No llores Santa Ana, / yo te daré dos: / una para el niño y otra para vos.
- piropos: ¡Adiós / corazón de arroz! Vos con curvas, /yo sin frenos...
- sonsonetes interjectivos: ¡Atiza, / Gorostiza! (frecuente en España)
- juegos de palabras, equívocos. ¡¡A la pirinola!! La pera / no *espera*.

Pero hay más. A menudo nos complacemos en designar pintorescamente determinadas situaciones por medio de juegos lingüísticos que insertamos en la frase, y que ya están convencionalizados: "hablar *sin ton ni son*", "anda con muchos *tiquismiquis*" "este asunto tiene sus *quisicosas*", "hecho *a troche y moche*", "siempre anda *de la ceca a la meca*". Más allá de la convención socialmente aceptada, están nuestras tendencias personales que nos hacen preferir anteponer o posponer una palabra a otra, no por razones de sentido, sino porque "queda mejor": tomando un ejemplo de Román Jakobson —a quien seguiremos durante todo este planteo—,[1] alguien elegirá decir que "estuvo con Juana y Margarita", otro con "Margarita y Juana", por la sencilla razón de que el cuerpo sonoro de las palabras ofrece a su oído un efecto mejor: de la palabra más larga a la más breve, o al revés, por ejemplo. A menudo elegimos los nombres de nuestros hijos sólo por la relación sonora interna de la secuencia fónica: mejor 'Sandra' o 'Alejandra' que 'Alicia' o 'Leticia', o viceversa; mejor un nombre compuesto que uno simple, o a la inversa; y además, pensarlo en relación sonora con el apellido, no sea que la combinación resulte poco grata o acabe en un involuntario trabalenguas.

A esta altura ya podemos entrever que el concepto de función poética, o configuración poética de un texto, es un concepto *formal*, que tiene que ver con las *relaciones mutuas* que contraen los elementos de ese texto, y que lo *ponen de relieve* de determinada manera. El resultado puede ser o no un poema propiamente dicho; puede ser, incluso, logrado o ramplón. Sobre todo, el concepto de "lo poético" como forma, como configuración, que aquí manejamos, no lo relacionemos con otras acepciones de ese mismo vocablo (válidas en su campo, pero no en el que estamos desarrollando), tales como "belleza inspiradora", "emoción ex-

[1] Sobre todo: R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, París, 163, cap. 11.

presiva", etc. Aquí estamos tratando de ver cuál es la *ley de estructura* que diferencia ciertos textos de otros, y que nos permite poder hablar de que el material idiomático actúa en relación poético-formal en unos casos, y no en otros. Una poesía (queremos decir: un poema en verso) siempre explotará la función poética del lenguaje; pero esos efectos pueden aparecer ocasionalmente en la prosa, e incluso en nuestro hablar práctico cotidiano. Concretemos mejor de inmediato, a la búsqueda de una definición de estos hechos.

1.1 *Caracterización y modos de la función poética.*

¿Y si empezamos operando por descarte, definiendo lo formal-poético por lo que *no* es? Será una higiene útil para entendernos mejor después. La función poética de un texto *no* la tomaremos como sinónimo de *lengua expresiva*: vuélvase a nuestro Capítulo TRES y se verá que lo expresivo tiene sus leyes propias, lo que no quita que muchas veces pueda valerse, *como un recurso más*, de técnicas poético-formales. Lo mismo, para la lengua *artística* (ver Capítulo CUATRO). Tampoco se identifica *exclusivamente* con el poema en verso, por lo ya visto en el párrafo anterior. Además, no lo reduzcamos a la rima y al recuento de sílabas, elementos que *sí* entran en su repertorio de recursos pero que pueden faltar (reléanse los ejemplos del § 1 y se verá que no siempre se apoyan en la rima o el isosilabismo). Ahora examinemos un fragmento desde el punto de las funciones poéticas que lo integran:

> ¡Oh más dura que mármol a mis quejas
> y al encendido fuego en que me quemo,
> más helada que nieve, Galatea!
> .....
>
> Garcilaso

¿Cómo se estructuró aquí el material lingüístico? Digámoslo deslindando por *aspectos*:[2]

—En lo fónico:

- periodización de *pausas rítmicas* (finales de verso, tengan que ver o no con la puntuación y la sintaxis;
- *isosilabismo* = igual número de sílabas en cada línea: acá son versos endecasílabos;
- reiteración de *ritmos acentuales* (reconózcase sobre todo este esquema, repetido va-

[2] 'Aspectos' del lenguaje, en el sentido de lo visto en Capítulo UNO,

rias veces; ——|— es decir, cuatro sílabas con la 3a. obligatoriamente acentuada — "a mis *que*jas", "más *hela*da", "*Gala*tea"...—; aparte, reiteración de acentos en el 1º y el 3er. versos —sílabas 3ª, 6ª y 10ª;

- tendencia a la *aliteración* de consonantes nasales (m/n), sobre todo en tramos de los dos primeros versos.
- otros *ecos sonoros*, que se aproximan a la rima: "fuego" / "quemo" (a su vez, cada final de verso rimará con otros, que aquí no se transcriben).

—En lo sintáctico:

- *reiteración* de las mismas fórmulas comparativas en vs. 1 y 3, y en posición semejante además (comienzo de verso: nótese la relación con lo fónico), y nótese la semejanza semántica (en ambos casos, metáforas de la indiferencia desdeñosa).
- *paralelismo* [3] sintáctico en los complementos en pareja para la frase comparativa ("a mis quejas", "al encendido fuego..."), pero en crecimiento gradual en cuanto a su extensión (el segundo contiene un adjetivo epíteto y una subordinada)

—En lo léxico-semántico:

- correspondencia de *vocabulario* en palabras que, además, ocupan *semejante posición en los tres versos* ("mármol" y "nieve" como sinonimia metafórica; ambas con "fuego", en relación antonímica, también metafórica: aquí también, entonces, hay relación entre niveles distintos: léxico y fónico).
- relación semejante a la anterior entre los adjetivos ("dura" y "helada" frente a "encendido"), que *además* actúan, los tres, como epítetos de aquellos sustantivos [4]

[3] Paralelismo: igual estructura sintáctica, aunque cambie el léxico. Si se reescribe una frase textualmente, pero en orden inverso (creando una simetría) es un quiasmo: "Mate y cigarrillo, / cigarrillo y mate". (J. Villafañe).

[4] Epíteto: calificación que da una nota ya incluida en la significación del sustantivo al que se refiere.

(correspondencia entre niveles léxico y sintáctico);

- reiteración de imágenes con efecto de redundancia poética: p. ej.: "encendido" + "fuego" + "en que me quemo".

—En lo puramente semántico: • globalmente, casi todo el contenido de los versos 1 y 3 es el mismo; a su vez, se corresponden por contraste con el 2º; esa correspondencia y ese contraste coinciden además con el hecho de que los versos 1 y 3 se refieren a la amada (al 'tú' que se invoca), mientras que el v.2 al amante (al 'yo' que se queja): relación entre unidades métricas y significados.

No hemos agotado el análisis pero lo dicho nos basta. ¿De qué manera se ha dispuesto el material para configurar una estructura poética? Lo diremos de varias maneras, aunque todas ellas apuntan a lo mismo desde distintas perspectivas:

La forma poética es:

- •reiteración de esquemas (fónicos, semánticos, gramaticales...)
- •ritmo repetitivo (de esos mismos aspectos)
- •tiempo de expectación, puesto que lo que se estructura sobre una ley basada en la reiteración, hace esperar que un elemento cualquiera reaparezca (total o parcialmente; en relación de igualdad o de contraste; de calco o de crecimiento gradual o de reducción gradual...)
- •en resumen: redundancia (entendida esta palabra no como vicio de lenguaje, sino estructuración repetitiva)

Y tiende a crear correspondencia entre las redundancias de un nivel con las de otro u otros (lo fónico con lo semántico, etcétera).

Por supuesto, es la sabia *regulación* de lo redundante lo que hace parte del logro del mensaje poético-formal: si todo fuera *expectación cumplida*, el texto diría continuamente la misma cosa con las mismas palabras y los mismos ritmos; la expectación *se frustra* parcialmente en uno u otro plano cada vez, para que el mensaje "avance".

El aspecto *gráfico* también entra en el juego: transcribimos los versos uno debajo del otro, se corresponda eso o no con la sintaxis; incluso, hay una tradición que prefiere empezar cada línea con mayúscula, para aislarla más (no es obligatorio su uso); y al revés, muchos poetas contemporáneos prescinden de todo apoyo de puntuación y mayúsculas, para que cada línea escrita aporte su sentido, desde su aislamiento gráfico, sin necesidad de auxilios secundarios.

Hasta el aspecto *morfológico* entra a menudo en el juego de la redundancia poética, incluso en textos en prosa donde, como ya sabemos, puede entrar a obrar ceñido al tiempo de expectación. El siglo XV utilizó como recurso ornamental la *similicadencia* = reiteración de los mismos accidentes gramaticales en relación periódica, aunque no siempre lleguen a rimar estrictamente:

> ...En dar poder a natura que de tan perfecta hermosura te dotase y hacer a mi inmérito tanta merced que verte alcanzase y en tan conveniente lugar que mi secreto dolor manifestarte pudiese.
>
> (La Celestina)

En fin:

> *La función poética* de un texto consiste: a) en crear *reiteraciones* en los distintos aspectos del lenguaje, y b) en que esas reiteraciones crean a su vez *correspondencias* entre unos aspectos y otros, o sea relaciones entre distintos niveles.

Cuando esas reiteraciones se estructuran, *además*, sobre la base de *pausas rítmicas periódicas* (tales, los finales de cada línea versal), entonces se trata de un texto poético *en verso*. Esas pausas rítmicas pueden estar o no apoyadas (reforzadas) por la rima, el isosilabismo, etc. Pero lo que distingue ante todo un texto en verso de otro en prosa, es esa periodicidad de la pausa rítmica al final de cada línea (a veces, en versos largos, también dentro de éstos: la *cesura*) final de cada línea. La grafía con que está escrito este fragmento de poema de Dámaso Alonso, nos obliga a leerlo como verso:

> .. No ha sabido cómo.
> Su sueño era cada vez más profundo,
> iban cesando,
> casi habían cesado por fin los ruidos a su alrededor:
> sólo alguna vez una risa como un puñal que brilla un instante
> [en las sombras,
> algún chiquillo como un limón agrio que pone amarilla un
> [momento la noche.

¿Cómo lo reflejaremos en la lectura en alta voz, para no confundirlo con la prosa? Es que cada línea gráfica exige ser traducida por un *tempo* (=grado de aceleración en la lectura) que la encierre y aísle en su bloque, y así quede destacada dentro de sus límites versales, *privilegiando* los silencios de esos finales de verso.

En cambio, Gracián ha graficado como prosa esta frase suya, cuyos paralelismos y correspondencias léxicas guardan, sin embargo, algunos efectos de función poética; pero acá la puntuación obra como pausa sintáctica y de sentido, no de secuencia rítmico-repetitiva, y no existe otro tipo de pausas (silencios rítmicos versales) que se le sobrepongan; el *tempo* debe ser de prosa:

> **Todo grande hombre fue siempre muy galante, y todo galante, héroe.**

Resumiendo más todo lo dicho: el mensaje poético *destaca su propia estructura* gracias a las correspondencias y relaciones que establece; es un tipo de discurso que *se vuelca sobre sí mismo.*

1.1.1 *Intenciones, técnicas, efectos diversos.*

¿Existen textos estructurados sobre la función poética en estado "puro"? Prácticamente, no. La forma poética se integrará en una *intención* lírica (los textos de Garcilaso o de D. Alonso que hemos transcripto), narrativa (un poema épico), docente o práctica (desde la poesía didáctica hasta las reglas ortográficas o gramaticales versificadas, que algunos han hecho), persuasiva (cierto tipo de publicidad), efusiva (ciertos hurras deportivos o slogans políticos), lúdica (la reiteración por el placer de la reiteración), o combinará varias de esas intenciones conjuntamente: Manrique es lírico y didáctico en sus *Coplas;* los romances viejos españoles suelen ser líricos, dramáticos y narrativos a la vez. Todo esto nos lleva a revisar la II Parte de nuestro libro, porque la función poética de un texto tendrá que decidirse, según la intención a la que sirve, por una u otra variedad de lengua, o por varias: la artística unas veces, la oral-familiar en otras, hasta la lengua técnica en casos especiales, etc. Lo que le da *forma* poética no es una determinada estructuración de los elementos. Por eso en este libro la estamos estudiando a nivel del mensaje y no del código.

A los efectos de nuestro interés pedagógico, hay dos especies de realización de lo poético que vale la pena desarrollar en especial, y son las siguientes.

1.1.1.1 *Jitanjáfora y "poesía boba".*

La *jitanjáfora* "es un poema que no se dirige a la razón sino más bien a la sensación y a la fantasía. Las palabras no buscan un fin útil. Juegan solas, casi."[8]

Es un lenguaje que ya deja de ser tal para reducirse a pura sonoridad, ritmo, música.

Alfonso Reyes denominó este tipo de creación: "Jitanjáfora". Tomó la palabra de un poema de Mariano Brull, "escogiendo la palabra más fragante de aquel racimo":

Filiflama albe cundre
ala olalúnea alífera
alveolea *jitanjáfora*
liris salumba salífera.

Como vemos la denominación es convencional, pero el vocablo hizo fortuna y hoy designa genéricamente este tipo de poesía.

Ejemplos de *jitanjáforas*:

—ciertos cantos infantiles ("a la lata, al latero...")
—palabras mágicas ("abracadabra")
—gritos de guerra, hurras en el deporte
—canciones y dichos populares que dejan a un lado las relaciones gramaticales: ("al guachi, guachi torito/torito del corralito")

Una casi jitanjáfora popular cubana:

Zongo le dio a Borondongo,
Borondongo le dio a Bernabé,
Bernabé le metió a Muchilanga,
le echó burundanga
le hincha los pies.
¿Por qué fue que Zongo
le dio a Borondongo?
¿Por qué Borondongo
le dio a Bernabé?
¿Por qué Bernabé
le metió a Muchilanga
le echó burundanga
y le hincha los pies?
Zongo le dio a Borondongo... etc.

¿Recuerdan la primera vez que Carlitos Chaplin se decidió a dejarse oír la voz en el cine? Lo hizo en *Tiempos moder-*

[8] A. Reyes, *Las jitanjáforas* (en su obra: *La experiencia literaria*, Bs. As., 1952, pp. 152 y ss.).

nos, con la jitanjáfora que canta en la escena del cabaret: el mensaje se entiende a través del código gestual, pero las "palabras" son un sabroso cóctel de retazos de italiano, de español, y de nada: Alfonso Reyes la cita en su artículo. En Buenos Aires se ha llegado a dar una experiencia semejante en el teatro: una pieza teatral de larga duración, a cargo prácticamente de un solo actor (Bonino), dicha en un lenguaje inexistente y cuyo sentido, gracias al aporte de la mímica, la entonación y las situaciones de montaje escénico, era una sátira al mundo moderno.

Nótese que el éxito de este tipo de realizaciones tiene mucho que ver con las correspondencias sonoras creadas por el texto (reléase el ejemplo de M. Brull), solas o combinadas con otras de tipo léxico o gramatical, cuyo resultado es siempre más o menos extravagante (léase el ejemplo folklórico cubano).

En la *poesía boba* (que puede incluir, como veremos enseguida, algún efecto de jitanjáfora), hay un *armazón racional* que sostiene el poema; pero en el fondo, falso, porque el resultado de lo que se dice es siempre ingenuamente disparatado y conduce al regodeo de una fantasía totalmente librada a sí misma:

Pájaro loco
toca la flauta,
la primavera
come naranjas.

Trínguiti tránguiti
de firulete,
duerme la siesta
con un bonete.

Tríngüiti tránguiti
de perejil,
en un zapato
se va a Brasil.

María E. Walsh

1.2 *Los métodos.*

Primero se trata del descubrimiento *intuitivo* de las distintas formas de lo poético. Poesía boba y jitanjáfora ya son un excelente instrumental desde el jardín de infantes: los ejemplos que vamos a citar han sido creados para ese nivel, y practicados en relación con la expresión corporal y gráfica:

Nogalotinos

Don Tugal de Galinote
nogalotinos tenía
y con una vara verde
verdecitos los teñía.
¿Tú comes nogalotinos
de Galinote Tugal?
Cómelos con mucho tino
porque te pueden pintar.

Tunga Tino

Busca busca ruscanera
almacén y trocadera,
tengo un plato que es barato
para darle leche al gato.
Tunga Tino de algodón
para darle a Melitón.
Trincarelo sí
Trincarelo no
trin-ca-re-li-to.

T. Alvado de Lardizábal

Nosotros trabajamos con "poesía boba" en 2º, 3º y 4º grados. Empleamos el método que creó un poco intuitivamente, la maestra de cuarto grado, M. E. Llera:

—lectura reiterada —durante varios días— de poesías "sin sentido" (semejantes a las de M. E. Walsh, que citamos más arriba); con ello los chicos captan auditivamente la noción de ritmo y rima, sin teorizar, sin definir;
—se sugiere la redacción de oraciones que tengan "el final parecido" (es decir, que rimen);
—se leen los trabajos, se comentan, se seleccionan algunos para la cartelera del aula.

Al comienzo los trabajos son mediocres; pero, poco a poco, se van superando y llegan a lograrse rimas realmente encantadoras.

Esta es una posibilidad que cada maestro recreará de acuerdo con su modalidad de trabajo. Lo importante en este caso no es un método único sino el buen resultado final.

Luego, en otra etapa más avanzada, llega el momento de crear poesías *sobre un pie dado*. Proponemos el primer verso, para que los chicos o los muchachos continúen: puede ser un trabajo oral y de conjunto. Consignas para el docente: a) manejarse con "pies" preferiblemente *octosilábicos*, porque en español es la secuencia silábica promedio que empleamos en nuestro hablar cotidiano, y por tanto la más natural y espontánea; b) tender, por lo menos al comienzo, a trabajar con estrofas de *pareados* (=de dos versos rimados entre sí): el maestro dice su primer verso, los chicos lo completan oralmente; luego el maestro propone el primer verso de la estrofa siguiente (ya con nueva rima), para ser a su vez completado por otro, y así sucesivamente hasta que todos consideren que se cerró la secuencia.

Una variante: proponer la 1ª estrofa de un poema, para que cada uno lo *complete* a su manera.

Después, ya para niveles superiores, los *esquemas* de armazones poemáticos con reiteraciones gramaticales, fónicas o semánticas, que los alumnos deban rellenar: los ejercicios de más abajo darán una idea concreta de ello.

Pero cuidado: no se trata de jurar fidelidad a la poesía isosilábica. Si rítmicamente el resultado no choca, todo ha sido logrado: con versos de igual medida o no. Nada de pedir que "escriban un romance" ortodoxo ¡y menos un soneto! Algunos de los ejercicios, incluso, no se apoyan en el juego de la rima y pueden resolverse con versos *blancos* o *sueltos* (=sin rima).

EJERCITACIÓN

1. Proponer como pie cada primer verso de un poema de pareados, para que los alumnos lo vayan completando (de modo que cada línea en blanco rime con el verso precedente):

Cuando me senté al revés

El plato de la comida

Una gallina graciosa

Se me cayó del bolsillo

A ver si ustedes se atreven

Pero yo sé que se asustan
.....

2. Proponer como pie los versos que siguen para que los alumnos los desarrollen:

- El papagayo verde y amarillo ..... (G. Mistral)
- Pez de platino,
  fino, fino. (M. E. Walsh)
- Duérmete grillito
  duérmete, por fin. (J. S. Tallon)

3. Crear una poesía tomando como punto de partida una u otra de las estrofas siguientes:

- Por allá en la tardecita
  dentro del espacio azul
  están jugando a la mancha
  diez mil bichitos de luz
  (Arturo Capdevila)

- ¡Cómo se quedaron
  los cinco burritos
  al ver a la luna
  dormida en el río!
  (Javier Villafañe)

4. Inventemos jitanjáforas:

a) • Sobre "trícodo lisántropo"
   • Con un "papallo" y una "récora"
   • "Sin casa larijada pero con mucho kin"
   • "Papundio Párvez me busca"
   • "No anden con drascos en la cartera"

b) Con juegos puramente sonoros, donde se supriman 2 de las vocales del sistema español, y donde todas las consonantes sean oclusivas (p-t-k) y vibrantes (r-rr).

c) Propóngase otro juego sonoro, con otro repertorio de vocales y consonantes.

5. Completar con adjetivos las siguientes poesías teniendo en cuenta el tono poético, el ritmo y la rima:

La ciudad de Nüremberg

Esta ciudad, amigos
es la más ..... y más .....
tiene mil años y quinientas torres
y en ..... torre suena una campana.
Más allá de los mares,
..... entre los bosques y montañas
a la orilla de un río,
y está pintada.

José S. Tallon

El sueño del Niño Negro

Sueños de muchos colores
saben soñar los morenos.

A la sombra ....., ...,
bajo un ..... limonero,
almohada de ..... hojas,
se ha dormido el niño

Se ve en un caballo
por campos .....
el jacarandá
el río a lo lejos.

El saco ..... y .....,
..... y ..... el sombrero
y una rosa color .....
lleva en el pañuelo.

Cantó un ..... cardenal
en el ..... limonero
y apartando ..... hojas
se despierta el niño .....

Javier Villafañe

6. Examinar en los siguientes textos la función poética del lenguaje (tipos de reiteraciones, y correspondencias de niveles); comentar los diversos efectos logrados, tratando de fundamentar la opinión:

El lagarto está llorando.
La lagarta está llorando.

El lagarto y la lagarta
con delantalitos blancos.

Han perdido sin querer
su anillo de desposados.

¡Ay, su anillito de plomo,
ay, su anillito plomado!

Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.

El sol, capitán redondo,
lleva un chaleco de raso.

¡Miradlos qué viejos son!
¡Qué viejos son los lagartos!

Ay, cómo lloran, y lloran,
¡ay!; ay! ¡cómo están llorando!

F.García Lorca

Repique matinal

Prolonga la campana
Su loa matutina,
Con la calma, vecina,
Con el viento, lejana.
La azulina mañana
Desgrana cristalina
Tanto oro y perla fina
De la loa temprana,
Que una gloria divina
Los campos engalana.
Y la voz argentina
Llama en la paz aldeana
A Viviana ladina
Y a Martina lozana:
Viviana, viana, viana,
Martina, tina, tina.

L. Lugones

Todos los que se casan
en días jueves,
vivirán muchos años
si no se mueren.

Todas las mañanitas
del mes de enero
amanecen las uñas
sobre los dedos.

(Del folklore)

De aquí no te irás, mulata,
ni al mercado ni a tu casa;
aquí molerán tus ancas
la zafra de tu sudor:
repique, pique, repique,
repique, repique, pique,
pique, repique, repique,
pó!

N. Guillén

Oíd el grito que va por la floresta
de mástiles que cubre el ancho estuario,
e invade el mar; sobre la enorme fiesta
de las fábricas trémulas de vida;
sobre las torres de la urbe henchida;
sobre el extraordinario
tumulto de metales y de lumbres
activos; sobre el cósmico portento
de obra y de pensamiento
que arde en las poliglotas muchedumbres;
sobre el construir, sobre el bregar, sobre el soñar,
sobre la blanca sierra,

sobre la extensa tierra.
sobre la vasta mar.

R. Darío

...iba el peregrino,
tendidas las alas de su pensamiento:
dábale el camino su alma del momento
y él daba al momento de su alma al camino.

R. A. Arrieta

Dulce tarea es contemplarte, noche que me has acompañado
[sin descanso.
Dulce tarea es contemplarte desde la tierra con los ojos
[desvelados.
¿Por qué razón me da tristeza la muchedumbre silenciosa
[de tus astros?
¿Cuál es la causa de mi angustia cuando me pierdo entre tus
[mundos solitarios.
.....

F. L. Bernárdez

Palos porque remas, palos porque no remas.
El que parte y reparte se queda con la mejor parte.

7. Completar estas estructuras explotando la función poética del lenguaje:

Ser libre		Si alguna vez	-era,
Sentirse libre		Si	-eza,
	liberado	Yo	-eza
	-ado.	Y vos	-era.

A veces ..... débil y .....
Pero siempre piedra y
No quiero .....
Pero en cambio

Allí	Se mueve	hojas .....
Acá	Llaman	fachadas .....
..... todos		impuro.
..... ninguno	.....	seguro.
Aquí o allá	¿Será	?
Todos o nadie	¿o tendrá	?

Con la cabeza
y con el corazón .....
Nunca ..... ni
Siempre y

8. Continuar estos textos poemáticos de Javier Villafañe:

- Este deseo de andar,
estas ansias de quedarme,
esta angustia de quererte
y este dolor de dejarte...

- Mate y cigarrillo,
cigarrillo y mate
y hablar de mujeres
se me va la tarde.

9. *Variaciones sobre un mismo tema*: escribir una secuencia de 6 u 8 versos, en la que *cada uno* empiece con *una* de estas frases (pero evitando caer en el riesgo de una excesiva monotonía):

- Yo propongo .....
- En esta habitación
- Todos aquellos que
- Esa chica
- Si volviera a nacer
- Cambiemos
- ¿Por qué
- ¿Hasta cuándo
- Fue sólo

ALGUNOS TESTIMONIOS

★ De "poesía boba" y "jitanjáfora":

El osito negro
quiere volar
en el avioncito
de papel de calcar.
Y los hijitos buenos
lo van a acompañar.

Juan Adolfo S. M.
(3er. grado)

Pepe canarito
es muy traviesito
y tiene miedo
de sacarse el calzoncillito.

Gustavo H. (3er. grado)

El gato pasando el rato,
juega al ajedrez con el
[señor pez.

Juan Ignacio L. (4º grado)

El grillo se mete en los
[bolsillos
y saca cigarrillos.

Juan José F. (4º grado)

Mi barrilete

¿Por qué te quieres escapar?
¿Acaso no te gusta mucho
[el mar?
¿Por qué te has comido el
[matambre?
Me has dado un calambre.

Eduardo F. L. (4º grado)

El canario de mi tía
se murió de pulmonía
por haberlo dejado afuera
en una noche cualquiera.

Carlos Alberto C.
(4º grado)

Ya empezó a jugar el viento
Ruedan, ruedan los molinos,
yo soy el viento que mezo los pinos.

Voy por aquí, voy por allá,
muevo los barcos,
y riego las flores
de lindos colores.

José Luis D. (5º grado)

En la iglesia muy oscura
estaba fumando un cura.
En ese momento llegó Maruja
y empezó a tejer con dos agujas.
Un angelito entró muy urgente
porque sobre el altar olvidó sus lentes.

C. (7º grado)

Papagayo amarilloide
sentido sobre un troncoide
tutulaba mariposas
y miraba cocheloides.

Papagayo amarilloide
con sus plumas de pastillas
espiaba jeringando
pastos rocas azuloides.

Papagayo amarilloide
rasolaires en su truz
reflejando michiluz
en sombrosas alcachoides.

Papagayo amarilloide
en ramoide tarambito
una baloide raspóile
y muertoide quedó frito.

Constanza O. e Inés S. (7º grado)

★ De "poemas con pie dado" y de "completar un poema"

El pie dado fue *el primer verso*; el resto, creación de la alumna:

[La luna perdió sus guantes]
en la fiesta que dio el sol,
mientras bailaba la zamba
de la mano de un ratón.

La pobre luna lloraba
de gran desesperación
porque ha perdido los guantes
que le ha regalado el sol.

Graciela R. (1er año del ciclo básico)

A la mancha

[Por allá en la tardecita
dentre del espacio azul
están jugando a la mancha
diez mil bichitos de luz.]

} Punto de partida dado por el nuestro: estrofa de Arturo Capdevila.

Los bichitos corren, vuelan,
otros prenden sus faroles,
y a los niños les parece
que son como diez mil soles.

Raúl V. O. (6º grado)

2 *La prosificación y la adaptación libre*

Este método da oportunidad por lo menos para dos cosas: a) dominar, por el contraste sistemático, la legalidad del verso métrico frente a la prosa, y así adiestrarse mejor para evitar la torpeza de incurrir en rimas no pertinentes en un texto prosaico (sucede involuntariamente a menudo en las redacciones

de nuestros alumnos), o metricismos innecesarios; b) explorar en su minucia la estructuración lingüística de un texto, en el momento de estar produciéndolo.

Dos grados, dos posibilidades en esta tarea:

- Prosificar un texto en verso = realizar únicamente los cambios imprescindibles para que deje de ser verso, y mantener todo lo demás.
- Proponer una versión libre en prosa de un poema, pero rehaciéndolo de un modo personal: respetando, por ejemplo, el tema y el enfoque general, las líneas generales de sentido, y cambiando todo lo demás que se quiera cambiar (incluso el orden de sus "partes").

Consigna para el docente: trabajar sobre poemas en verso *medido* (isosilábicos), porque ahí está la dificultad fundamental que habrá que vencer; medidos, y con *rima*. Cuanto más trabajo y complejo sea el esquema métrico, más delicada la tarea (prosificar un soneto obliga a una elaboración mucho mayor, porque la simetría de rimas y estrofas, los ritmos fijos acentuales, tienden a imponerse cada vez que intentamos librarnos de ellos).

¿Qué es lo que *debe eliminarse?* No todo lo repetitivo, puesto que ya vimos cómo ciertos procedimientos de la función poética se hallan muy cómodos también en la prosa: ciertos paralelismos sintácticos, ciertas correspondencias semánticas por ejemplo, ciertas anáforas,[6] muy a menudo pueden llegar a conservarse —se trata de un problema de proporciones, de un más o de un menos—; en cambio lo estrictamente *métrico* habrá que diluirlo con más cuidado. La mejor prueba del éxito es que, una vez realizado el trabajo de prosificación, sea éste leído a los demás sin que los demás conozcan el original: si el oído está adiestrado y a nadie le "suena a verso", se ha llegado al logro. (Aparte, claro está, la necesidad de mantener el tono estilístico, la coherencia interna que todo texto necesita: pero éste es un problema que ya hemos abordado: ver nuestro Capítulo SIETE).

¿De qué *procedimientos* echar mano? Si los alumnos están adiestrados en la *sinonimia* (léxica y sintáctica) [7] tienen la mitad del camino trazado. A veces hay posibilidad de *suprimir* palabras que el texto emplea varias veces o agregar otras mientras no alteren fundamentalmente el sentido. Otro recurso: cambiar el *orden de palabras* o de frases mientras eso no cambie lo que quiso decirse. A veces esa alteración es obligatoria al

[6] Anáfora: consiste en comenzar varios versos o varias frases con la misma o las mismas palabras. Véase el ejercicio 8 del apartado anterior.
[7] Recuérdese lo dicho en Capítulo DOS.

pasar del verso a la prosa, porque aquél se permite grados de *hipérbaton* (= inversión del orden normal de los vocablos) que ésta no tolera. Un alerta: hacer notar que la regulación de los *grupos fónicos*[8] forma parte del secreto técnico: seriar un texto en prosa con grupos fónicos de igual o muy parecida extensión, produce efecto de verso.

2.1 Lo que estamos diciendo no quiere decir que no sean legítimos los casos intermedios. Pero esos casos, si están acabadamente realizados, obedecen a una intención y no son productos del descuido. Rubén Darío empieza y termina en verso "El país del sol" (*Prosas profanas*), mientras casi todo el resto se diluye en discurso prosístico. Y Luis Rosales escribe su "Autobiografía" en una prosa cuyo dato más importante necesita destacarse gráfica y rítmicamente, con un rotundo endecasílabo de acentuación clásica (en 4ª, 6ª y 10ª sílabas):

> Como el náufrago metódico que contase las olas que le bastan para morir, y las contase, y las volviese a contar, para evitar errores, hasta la última, hasta aquella que tiene la estatura de un niño y le reza y le cubre, así he vivido yo, con una vaga prudencia de caballo de cartón en el baño, sabiendo que jamás me he equivocado en nada,
>
> *sino en aquello solo que quería.*

EJERCITACIÓN

1. a) Comentar en clase el contenido y el estilo de una de las poesías siguientes (u otra que el docente proponga); b) explicación de la técnica de prosificación; c) trabajo escrito de *prosificación;* d) crítica mutua de los resultados obtenidos:

El zorzal

Con su pechera rosada
y ese aire de gran señor,
nadie lo imaginaría
tan delicado cantor.
Muere el sol y junto al río,
da sus silbos el zorzal:
la tarde que se marchaba
se volvió para escuchar
el agua que iba corriendo,
se detuvo hecha un cristal;
el aire quedó en suspenso;
la brisa sin respirar;
abrió una boca tamaña
la luna sobre el sauzal,
y con lágrimas de estrellas
el cielo rompió a llorar...
Anochece... junto al río,
sigue cantando el zorzal.

Juan Burghi

El niño se ha alejado de la casa un momento
Y se vuelve de pronto más ligero que el viento.

El niño en el camino se paró de repente
Porque dormida estaba al sol una serpiente.

[8] Vuélvase a Capítulo SEIS § 1.1.

Con el juguete nuevo en las manos deshecho
El niño se recuesta tembloroso en mi pecho.

A. Storni

Vals apasionado

Mira el girar del cielo apasionado,
el cielo de los astros vehementes,
lenguas de fuego, círculos crecientes.
La destrucción del mundo ha comenzado.

Ay, esta destrucción, rayo dorado,
te hará morir irremediablemente.
Me hará morir. Un mundo incandescente
sobre los hombres se desploma, airado.

¿Morir? De este universo destruido
a otra luz surgiremos —alto vuelo—
para vivir de nuevo lo vivido.

Volveré a amarte, como en este suelo.
Únicamente así lo prometido
podrá llamarse con justicia cielo.

V. Gaos

Ocre y abierto en huellas, el camino
separa opacamente los sembrados...
Lejos, la margarita de un molino.

B. Fernández Moreno

2. *Versión libre.* Emplear el mismo procedimiento que para prosificación: a) comentario del contenido y el estilo de la poesía siguiente (u otra que proponga el docente); b) explicación de la técnica de versión libre; c) trabajo escrito.

Canción de otoño

En la casa silenciosa
El viento pensando está
Cosas que por ser de viento
El viento se llevará,
Mientras un grillo olvidado
en la inmensa oscuridad
Añade al mar del silencio
Su gota de soledad.
Viento de otoño:
¿Qué pensarás?

En las viejas galerías
El viento diciendo está
Cosas que sólo comprenden
El viento, la oscuridad
Y alguna estrella perdida
Que, desde la inmensidad,
Oye lo que dice el viento
Sin saber qué contestar.
Viento de otoño:
¿Qué me dirás?

En las ventanas vacías
El viento escribiendo está
Cosas que la dulce mano
De la lluvia borrará,
Y cuyo vago recuerdo
confundido rodará
Con la emoción de las hojas
Que el viento empujando va.
Viento de otoño:
¿Qué escribirás?

En los umbrales desiertos
El viento llorando está
Cosas que con él se fueron
Para no volver jamás;
Pero el corazón, que espera
Sin cansarse de esperar,
Oye pasos que se acercan
En los pasos que se van.
Viento de otoño:
¿Qué llorarás?

Francisco Luis Bernárdez

La cuna

Hoy no pudimos más, y envueltos
del crepúsculo azul en la penumbra,
nos fuimos por el pueblo lentamente
a comprar una cuna.
Y compramos de intento la más pobre,
mimbre trenzado a la manera rústica,
cuna de labradores y pastores...
Hijo: la vida es dura.

B. Fernández Moreno

Narciso

Como Narciso un día me miré
en mi espejo interior y me encontré
otro que no era yo que sonreía
como sonríe la ironía.
Mis labios eran pálidos, mi piel
teñida por el verde de la hiel,
y sentía que la sangre se me helaba
al ver al otro yo que me miraba.
Y cuando quise irme de mí lejos
todo el camino se cubrió de espejos.

R. Buendía

3. *Texto mixto.* Elija el alumno, en una antología, el poema que más le atraiga. Intente una prosificación o una versión libre, salvo el (o los) verso(s) más significativo(s), que integrará *textualmente* en el nuevo mensaje. (Modelo: el de § 2.1 de este capítulo.)

TESTIMONIOS

★ De "prosificación" (véase el texto de J. Burghi en Ej. 1):

El pecho, apenas rojo, el traje marrón, y su cuerpo fornido, le dan aspecto de persona. Nadie lo imaginaría tan buen cantor.

El sol se esconde junto al río. El zorzal silba, la tarde espera que termine; quiere oírlo.

El agua que se detiene para escucharlo, parece de vidrio; el aire se queda en suspenso y la brisa no sopla. Sobre los cauces, la luna abre su boca de gran tamaño. El cielo se pone a llorar, las estrellas son sus lágrimas.

En la orilla del río anochece, el zorzal sigue cantando...

Santiago G. (7º grado)

Ahí está el zorzal con su pecho rosado y su traje de gala marrón. Tiene un cuerpo tan grande que nadie podría imaginar que cantara tan bien.

El sol ha muerto, junto al río ya canta el zorzal. La tarde que se marchaba se paró para oírlo, el agua que iba corriendo se detuvo para escucharlo, hecha un cristal. Quedó

el aire en suspenso, y la brisa no respiraba. La luna que estaba en el sauzal abrió una boca muy grande. Y el cielo se puso a llorar con lágrimas de estrellas.

Está anocheciendo y junto al río está cantando el zorzal.

José Luis D. (7º grado)

Estos testimonios son el resultado inmediato de la clase de enseñanza, sin correcciones. Nótese, en el segundo trabajo sobre todo, la permanencia del ritmo en algunas oraciones.

La primera corrección de este tipo de tarea conviene hacerla en conjunto: cada alumno lee su trabajo en voz alta; el resto lo 'oye' y va haciendo las observaciones. Muchas veces el mismo autor, al oírse, descubre que no destruyó totalmente el ritmo o la rima que tenía el original y se autocorrige. De ese modo la corrección se transforma en ejercitación.

★ De "versión libre" (véase el poema de Bernárdez en Ej. 2):

El viento juguetea con el trigo, remueve los árboles de mi campo, se lleva las hojas secas haciendo un mar de ellas. Caen como si el viento las estuviera matando.

Cuando salía del rancho parecía que me quería llevar como una pila de hojas. Yo corría y él trataba de estar a mi lado para llevarme al otoño. Al no poder alcanzarme, rompió a llorar, sus lágrimas eran gotas de lluvia; sus gritos de tristeza, truenos y relámpagos.

El viento se va, se va porque sabe que viene el frío del invierno y lo vence.

El viento se marcha sin despedirse de mí.

—Viento de otoño, ¿cuándo volverás?

Federico M. G. (7º grado)

En las viejas veredas, en los arqueados de las pequeñas casas, hace notar su presencia el viento de otoño.

Luego piensa...

Juega con los techos, con las hojas, con los niños...

Piensa en el verano; los árboles cargados de frutas.

Esta tarde estuvo llorando. ¡A mí me lo contó un viejo ciruelo! Lloraba perlas plateadas y lanzaba un gemido que hasta a los árboles asustaba. Lloraba desconsolado, estaba solo, su traje de hojas amarillas resaltaba ante el gris del cielo.

José Luis D. (7º grado)

CAPÍTULO CATORCE: PERIÓDICO ESCOLAR Y PROPAGANDA

1	Periodismo escolar.
1.1	Clases de periodismo.
1.1.1	Periódico o revista.
1.1.2	Diario o cartelera mural.
1.2	Organización del periódico.
2	La propaganda.
2.1	Ámbito mercantilista.
2.2	Otros ámbitos.

1 *Periodismo escolar* [1]

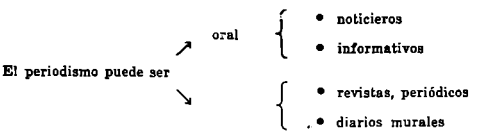
El periodismo escolar [2] es una experiencia que los alumnos viven con mucho interés. Aprovechemos esa disposición que nos propone:

[1] Sobre este tema: O. Beltrán, *Historia del periodismo escolar argentino*, Bs. As., 1943; A. Rocha, *Periodismo como ciencia y como arte*, Buenos Aires, 1934.

[2] Parte del material de este capítulo se inspira en experiencias de colegas, entre ellos la profesora J. T. Costas quien nos facilitó las notas sobre el *Seminario y curso especial de periodismo escolar* (dictado por el profesor M. Delgado Oro en el Instituto Félix Bernasconi 1962).

- Reforzar la práctica del trabajo en grupo.
- Provocar el encuentro con un tipo distinto de producción.
- Concientizar el derecho que cada uno posee de opinar sobre el contexto que lo rodea asumiendo una actitud crítica.
- Ejercer ese derecho desarrollando una actitud comunitaria.
- Practicar el manejo de las diversas técnicas de expresión oral y escrita planteadas en esta obra.

1.1 *Clases de periodismo*



El *periodismo escrito* es el que ofrece mayores posibilidades de realización dentro de la escuela.

Según la forma de impresión puede ser:

- manuscrito
- con hectógrafo
- con mimeógrafo
- con imprenta

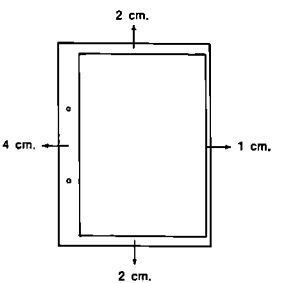
El tipo de impresión que se elija estará de acuerdo con las posibilidades económicas de cada escuela, sin olvidar que, siempre que sea posible, los chicos *deberán realizar toda la tarea*: selección, clasificación, diagramación, copia, armado, ilustraciones, etc.

1.1.1 *Periódico o revista*

a) Algunas indicaciones sobre el contenido:
- El *editorial* redactado por los mismos chicos en un estilo claro, sencillo, enfocará asuntos o problemas infantiles.
- La *página humorística* con chistes o historietas creados por ellos o seleccionados de diarios y revistas.
- La *página de las curiosidades* con refranes, consejos, anécdotas breves, pensamientos.

- La *página de entretenimientos* contendrá adivinanzas, cóctel de letras, ingeniogramas, crucigramas, etc.
- Además se incluirán: relatos, cuentos, diálogos, fábulas, anécdotas, crónicas (de espectáculos deportivos, excursiones, visitas), leyendas, comentarios, crítica (sobre libros, revistas, cine, teatro, música, deportes), reportajes (a escritores, profesores, obreros, empleados, etcétera).

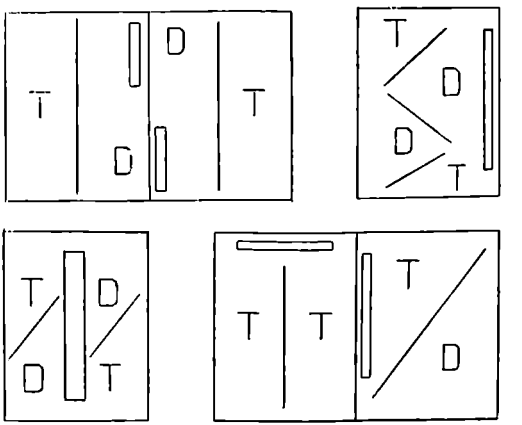
b) Algunas indicaciones sobre la forma:
- Los *márgenes*: todas las páginas deberán tener el mismo margen:
- Los *títulos*: en letra de mayor tamaño que el texto.



- Los *textos*: se colocan, por lo general, en dos columnas (salvo el editorial que puede ponerse en una columna central).
- Las *ilustraciones*: deben estar de acuerdo con el texto; si el texto es extenso, el dibujo será pequeño; si es breve, el dibujo podrá ser de mayor tamaño.

Cada artículo ocupará una página simple (o doble); de ese modo se evitarán los sobrantes de textos, que no coinciden con una disposición agradable.

Veamos algunos esquemas de diagramación sólo como guía: los alumnos sugerirán muchos más.



[Los rectángulos indican el lugar que ocupa el título; T (texto); D (dibujo.]

1.1.2 *Diario o cartelera mural.*

a) Algunas indicaciones sobre el contenido:

- Pueden incluirse todas las secciones que mencionamos para el periódico o revista.

b) Algunas indicaciones sobre la forma:

- *Diagramación* armónica, agradable, con mucho colorido (se incluirán ocho o diez artículos, no más).

- El *editorial* generalmente se coloca en el centro de la cartelera.
- Los *títulos* deben estar bien destacados y ser llamativos.

1.2 *Organización del periódico.*

Intentaremos desde el comienzo una organización seria, pensada, completa:

1. *Directorio* (integrado únicamente por chicos).
2. *Asesor* (generalmente es un maestro. Él se responsabiliza de la publicación, como guía, como orientador).
3. *Comisión de prensa y redacción*
4. *Administrador*

Formarán el directorio:
- un director (un alumno con buena redacción, apreciado por la mayoría)
- un sub-director
- un secretario general (será el puente entre el directorio y la comisión de prensa)
- un tesorero

La comisión de prensa la integran:
- los redactores (seleccionarán los escritos)
- los cronistas
- los reporteros
- los dibujantes (tendrán a su cargo la ilustración de todas las secciones)
- los diagramadores
- los compaginadores (armarán el periódico)
- los avisadores (son los encargados de conseguir avisos para costear gastos) [3]
- el equipo de relaciones públicas (promueven la difusión del periódico)

TESTIMONIOS

★ (Páginas tomadas del periódico Vocecitas, Esc. Nº 13 del D. Esc. IV, Cap. Fed.)

INDICE:

Autoridades	1
Sumario y Editorial	2
Noticias varias	3
Como quisiera que fuera mi libro	4
Sol de Oro	5

[3] Aquí se pueden poner en práctica algunas de las técnicas que siguen sobre *Propaganda.*

Economía Doméstica	5
Cada cual con su tarea	6
Feria de Ciencias y Festivales	7
Entrevista Sra. de Vitale	8
Investigamos en el rincón de las ciencias	9
Meteorología - Visita al Planetario	10
Página amena	11
Averiguamos quién vive en	12
Rompecabezas	13
Así se expresan los más chiquitos	13
¿Lo sabías?	14
Visita a la exposición rural	15
Pulguita	16
Crucigrama	17

¿LO SABIAS?

La ballena recién nacida es de mayor tamaño que un elefante adulto.

Los egipcios inventaron el calendario solar hace 6206 años.

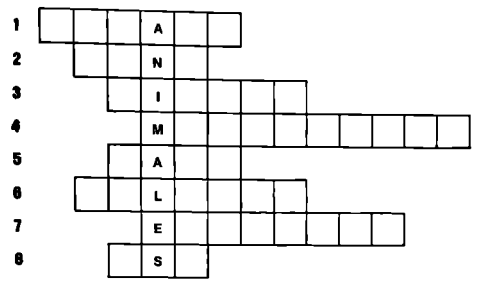
El Regimiento de Granaderos creado por el Gral. San Martín se denominó en sus comienzos Regimiento de Granaderos Montados.

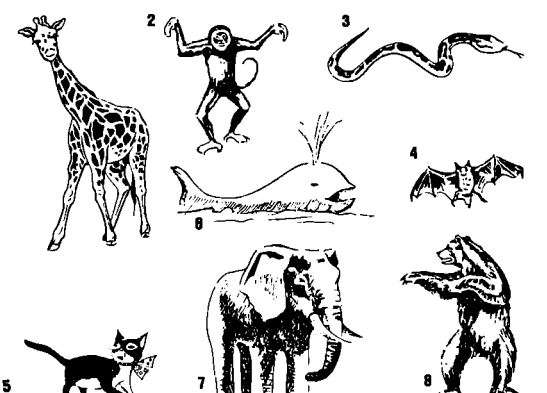
Los peces no cierran los ojos para dormir pues no tienen párpados.

El paraguas tiene su origen en el quitasol que los chinos comenzaron a usar en el siglo XI antes de Cristo.

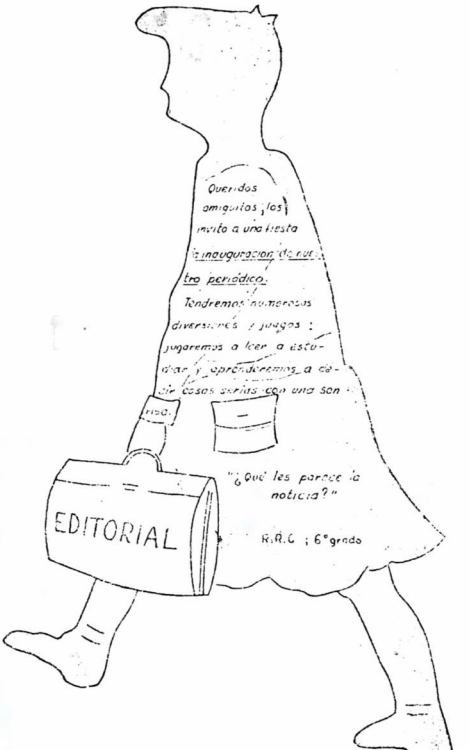
Las islas japonesas suman 2871.

CRUCIGRAMA [para los más chicos]





★ (El editorial de un diario mural)



2 *La propaganda*

2.1 Es obvio que la propaganda en el *ámbito mercantilista* de oferta y demanda, persigue una doble finalidad en la

utilización de sus técnicas peculiares, y ambas de tipo *activo* (=de influencia sobre el público):

a) llamar la atención, con economía de tiempo y espacio;
b) provocar el acogimiento de la oferta: "colocarla", compulsar al consumo.

Como nuestro mundo de hoy vive envuelto en toda clase de técnicas propagandísticas, cualquiera de nuestros alumnos posee experiencia repetida de ellas; pero pocos o ninguno *ha tomado conciencia* de sus resortes secretos.

Los objetivos que enunciamos arriba explican las *características* que han hecho de la propaganda, un estilo de expresión diferenciado, por encima de sus diversos canales de difusión (revista, radiotelefonía, televisión...); en la propaganda *mercantil* se *alicna* al hombre y se endiosa el producto a través de:

- •pintoresquismo, poder rápido de atracción: mediante detalles llamativos; recursos de humor; suspenso: ejemplos: colorido; dicción destacadora; palabras o letras al revés; juego de palabras; contrastes fuertes; planteo de incógnitas en serie...
- •agilidad, esquematismo: mediante selección y destaque de lo más importante: ejemplos: palabras claves en letras, o sonoridad, o color especial; fácil memorización de frases rimadas; comentarios mínimos (o ningún comentario)...
- •poder de convicción:
  - mediante sugerencias: ejemplos: dibujos, fotos, entonación insinuantes.
  - mediante "pruebas": ejemplos: enumeración de ventajas en el uso del producto; obsequio de una muestra de él, etc.

¿Qué hará el docente con este material? Ante todo, *mostrar* casos concretos e ir observando con los alumnos cómo se cumplen, cada vez, los requisitos que dijimos; y mediante qué técnicas.[5] De modo que hay que llevar a clase recortes periodís-

[4] H. Muraro, "Publicidad y sociedad de la pobreza" (rev. Crisis, 22, Buenos Aires, 1975). Vuélvase para esto a nuestro CAP. SIETE § 1.1 y § 2.1.4.

[5] Téngase en cuenta para esto, lo que decimos con referencia a la utilización de los códigos, en CAP. SIETE, § 2.1.3.

ticos, audiciones grabadas, etc., para examinarlos detenidamente y descubrir el secreto de sus efectos. Hacerlo en clase, o fuera de ella, será un "entretenido juego": al analizar los resortes psicológicos que están en la trama de esas técnicas, los enfrentamos con una forma práctica de expresión y los prevenimos contra los riesgos que la influencia ciega de la propaganda tiene sobre el público.

2.2 En cambio, en *otros ámbitos*, es "un llamado a la *conciencia*"; "tiene *objetivos sociales* y no conduce a la satisfacción inmediata de una necesidad o deseo": por ejemplo, la leyenda "Todos a la agricultura" complementa una imagen que sugiere a un agricultor con sus elementos de trabajo; o "El aceite lubricante usado es útil otra vez" acompaña a una imagen que no sustituye al objeto aludido —por ejemplo una lata de aceite —sino que propone un símbolo equivalente del mismo; lo mismo en "El silencio es salud".[6]

Su diseño, en estos casos, *no* estimula el consumo de *algunos*, no es competitivo, ni idealiza el producto: es *arte de la comunicación masiva*.

La tarea del docente frente a este otro modo de propaganda consistirá tanto en concientizar, junto con su grupo, los objetivos que sustenta a través del uso peculiar del diseño y del mensaje, como en incentivar su producción.

EJERCITACIÓN

1.— El docente lleva grabada a clase una propaganda de radio; los alumnos, carteles de difusión pública y/o recortes periodísticos: a) comentar las técnicas empleadas en cada uno y la común finalidad de todas a pesar de la diferencia en los medios de difusión (oral, escrito; con palabras exclusivamente, o con palabra e imagen; o sólo con imagen...); b) analizarlas críticamente.

2.— Analizar algunas propagandas de televisión (la tarea puede hacerla cada uno en su casa tras haber convenido el canal y la hora que se someterá a examen) teniendo en cuenta cómo la publicidad diferencia grupos de consumidores según el tipo de programa que se esté emitiendo.

3.— Grabar por equipos propagandas de tipo radiotelefónico; análisis crítico de los resortes que se manejan.

4.— Proponer la producción de propagandas con *objetivos sociales* (no competitivas, que no estimulen la idealización del producto, ni establezcan diferencias aparentes o de clase):

en relación con una necesidad
- del barrio
- del pueblo
- de la escuela
- del aula

[6] F. Beltrán, "La propaganda y el lenguaje de los signos en un proceso revolucionario" (Rev. *Crisis*, 12, Buenos Aires, 1974).

APÉNDICES

APÉNDICE A. LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA INTEGRADA EN EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO TOTAL

1 **Expresión y gramática.**

2 **Función de los modelos literarios**

1 *Expresión y gramática*

Todavía debemos ponernos de acuerdo, colegas, sobre ciertas cuestiones fundamentales. La primera: que al margen de la formación idiomática por vía práctica (composición, lectura, conversación y exposición oral, ejercicios de vocabulario y práctica de las formas gramaticales que el estudiante no domina), existe el imprescindible *conocimiento teórico* de la lengua. Este conocimiento teórico creemos que debe empezar a impartirse promediando el ciclo primario y no antes (hacia 4º grado de la escuela elemental), pues se trata de procesos mentales de abstracción que el alumno de los primeros grados no podría realizar con eficacia o interés.[1] Esas mínimas nociones serán suficientes —pero necesarias— para iniciarlo en el conocimiento de las leyes de ese inquietante misterio que es el lenguaje, del mismo modo como estudia las leyes del crecimiento de las plantas o la fisiología del cuerpo humano. Además lo ayudarán, a él y al maestro, como referencia para muchas reflexiones sobre la *propia redacción* o el *análisis de lo que lee*: para decir por ejemplo, que "en esta oración sobran varios adjetivos", o que "no se ha respetado la concordancia del sujeto y el verbo", o que aquel narrador "emplea con frecuencia el pretérito imperfecto para lograr un efecto evocador", etc., previamente hay que haber dominado los conceptos de adjetivo, concordancia, verbo, sujeto, pretérito imperfecto...

Segunda observación: si creemos que el estudio teórico de un idioma se agota con la gramática y la lexicología (o estudio del vocabulario) estamos errados. Ambas disciplinas son sólo una parte de la lingüística o ciencia del lenguaje. Veamos:

La diferencia entre "No me digas *mentiras*" y "No me digas *macanas*" se debe evidentemente a la sustitución léxica de un sinónimo por otro. Pero hay en el fenómeno algo más; comparemos con "No me digas embustes": al elegir "macanas" hemos pasado de la lengua general y común, a la lengua regional y familiar; nos hemos internado por otra *variedad de lengua*. Este problema de las variedades debe también ser estudiado sistemáticamente, y sus consecuencias pedagógicas saltan a la vista. Es lo que nosotros hemos abordado en la II Parte de este libro.

Confrontemos ahora "No me digas mentiras" y "No me *vengas con* mentiras". El análisis gramatical revelaría que un verbo se constituye con complemento directo (u "objeto directo"

[1] Cf. con muy leve diferencia de criterio, M. Manacorda de Rosetti, *La gramática estructural en la escuela primaria*. Bs. As., 1965, pp. 72 y ss.

según otra nomenclatura), y el otro con c. circunstancial. Pero no se habría dicho todo. Es evidente que el cambio gramatical corresponde a un cambio de tipo expresivo-activo: "decir" es un verbo meramente conceptual, "venir con" es un giro que evoca una actitud subjetiva de rechazo desvalorativo: y estas cuestiones relacionadas con los recursos de intensificación de lo subjetivo, etc., las estudia la *estilística*.[2] La estilística, aplicada ahora al vocabulario, se encargaría de comentar la diferencia léxica entre "¡Cómo no!" y "¿Por qué no!", dos modos enfáticos de afirmar frente al meramente conceptual "Sí". Véase nuestro Capítulo TRES.

Hay por supuesto, otras perspectivas en la compleja disciplina llamada lingüística, pero se alejan cada vez más del interés que pueden tener en las aulas elementales. Por ejemplo, el estudio *evolutivo* del idioma (etimologías, cambios gramaticales en el tiempo, etc.), frente al estudio de un *estado* de lengua en un momento dado (o estudio del sistema: la gramática y el léxico tal como solemos enseñarlos en los grados).

Aparte, y ya fuera del ámbito propiamente científico y en plena función de difusión pedagógico-cultural, una actividad práctica muy importante en la enseñanza de todos los ciclos: la llamada *normativa*, o conjunto de reglas del correcto hablar. Sobre el criterio preciso de normativa discutiremos en el Apéndice "B" del presente libro. Ahora, digamos cómo la enseñanza de la teoría gramatical puede, y aun debe derivar hacia los problemas de niveles de lenguaje, de estilística y, descontado, de normativa.

En rigor, *cada* clase de gramática debe prolongarse, integrarse, completarse con observaciones y ejercicios sobre esos otros aspectos, lo que asegura al alumno una conciencia no retaceada de las posibilidades de su idioma, y su consiguiente dominio por la práctica de esas posibilidades (lo que ya nos interna en el ámbito de la composición).

EJERCITACIÓN-TIPO

1.— [Tema léxico-gramatical aprendido: EL POSESIVO].

a) Indicar cuándo el posesivo es signo de un sentimiento, y caracterizar ese sentimiento (ternura, desprecio, etc.); indicar cuándo no:

[2] Para el ejemplo citado, véase: A. Alonso, "Construcción con verbos de movimiento en español", en sus *"Estudios lingüísticos (Temas españoles)*, Madrid, 1954. Como sabemos, buena parte de la obra de este investigador está dedicada a estos problemas.

Nadie tiene que molestar a mi Ricardo ¿eh?
A esa hora llegaron mis tías y supe de tu enfermedad.
¿Cuántas páginas tiene tu libro? Al mío creo que le faltan algunas.
Manuela, querida mía, yo creo que ya ése me cansa con su noviecita de acá y noviecita de allá.

b) ¿Qué expresa mayor afecto: empezar una carta con "Estimado amigo", o "Mi estimado amigo"? ¿por qué?

Decir por qué resulta confusa esta oración y corregirla: "Ni Mario ni José supieron decirse nada; él sólo le preguntó por sus padres y luego continuaron su marcha sin hablar".

Señalar las diferencias de significado en los posesivos de estos dos ejemplos: "Mis perros no son de raza; los tuyos sí" / "... y un gran abrazo de todos los míos para los tuyos".

c) ¿Cuántos posesivos podría agregar Luisa a las palabras que dirige a su canario, si quisiera expresarse con mayor ternura todavía?": "Canarito, plumita de algodón, chorrito de oro ¿por qué no quieres cantarle esta tarde a Luisita? ¿Estás pensativo, amigo, estarás enfermo?"

Ahora corríjase el mal gusto de este párrafo, suprimiendo lo que sea necesario y redactándolo totalmente de otro modo para evitar la monotonía: "Mi papá y mi mamá se levantaron temprano, mis hermanos no conseguían despabilarse y mi perro se me trepó a la cama dando señales de su impaciencia: su cola no quería quedarse quieta, su cabecita se inclinaba a uno y otro lado y con sus ojos me miraba como preguntándome qué nos disponíamos a hacer".

2. [Tema gramatical aprendido: SUSTANTIVO, ADJETIVO, VERBO, ADVERBIO].[3]

a) Las *cualidades* nombradas en esta lista pueden expresarse mediante dos o más formas gramaticales (sustantivo / adjetivo, por ej.). Demostrarlo empleando oraciones ej.: "Se trata de un *gran* país" / "Hablo de la *grandeza* de los héroes" / "Se multiplicaron *grandemente*"):

triste	loco	terquedad	suave
brillar	luminoso	redondez	torpemente

[3] El solo texto de los ejercicios que proponemos denuncia la tremenda equivocación de ciertas definiciones gramaticales al uso, que todavía sobreviven en ciertos manuales de estudio y aún en programas oficiales: ¿cómo el adjetivo va a "designar cualidades", y el verbo "acción, pasión, estado", si la propia palabra "cualidad", que según la definición debiera ser adjetivo, es un sustantivo, y los vocablos "acción, pasión, etc." que debieran ser verbos por definición, son también sustantivos? La lingüística sería hace tiempo que superó esos errores. Por suerte hay en la Argentina y a nivel de la enseñanza elemental, obras que abordan estos temas. Ver el libro de Rosetti citado en nota 1.

b) Igual ejercicio para las *acciones* designadas en esta lista:

marchar temer risa agitadamente

c) (Extender la ejercitación a nombres de sentimientos, estados, etc.)

d) Ver tema de sinonimia sintáctica, en cap. uno.

e) Señalar en cada pareja de frases, en cuál de las dos se destaca más la cualidad mentada, y mediante qué categoría gramatical se expresa:

Es un avaro
Es la misma avaricia
Su piel rugosa
La rugosidad de su piel
Todos gritaron juntos
Fueron un solo grito

3.— [Tema gramatical aprendido: CONJUGACIÓN.]

a) En cada oración de las siguientes, el verbo en bastardilla alude a un tiempo o modo distinto de aquél en que está conjugado; decir cuál, y decir también qué efecto se consigue con eso:

Mañana mismo me *voy*.

¡*Callarse*, y *obedecerme* sin chistar!

¿En este momento *estará* en su casa?

¿Conque *había* sido usted?

En ese día inolvidable Belgrano *hace* jurar la Enseña Nacional.

No *volvés* más a esa casa, ¿me oís?

b) Contar en pocas líneas un accidente que se haya presenciado, empleando verbos en pretérito. Luego, transcribir la misma evocación, pero con los verbos fundamentales en presente ("presente histórico"). Comentar el efecto logrado.

c) Completar con uno o dos párrafos interesantes, empleando correctamente los tiempos verbales, de acuerdo con la lengua escolarizada: [4]

Yo me dejaría pegar si...

Te lo habría contado todo si...

El muy tonto me pidió precisamente que...

Los fantasmitas dieron media vuelta y me mandaron que...

[4] Véase R. Castagnino, o.c., para el método; para una reflexión sobre las incorrecciones más corrientes, consúltese el apéndice B, 1 del presente libro.

d) Redactar un párrafo empleando el "tú" con las formas verbales correspondientes. Pasarlo al "vos". Pasarlo al "usted".[5]

e) (Ejercicios semejantes al anterior, partiendo de "vos"; o de "usted".)

2 *Función de los "modelos" literarios*

Naturalmente, cada individualidad tiende a desarrollar su propio y original modo de ser y de sentir; su inserción en el mundo supone un aporte distinto que es lo que la convierte, en mayor o menor medida, en un ser necesario. Su lenguaje, que expresa por la palabra esa difícil originalidad conseguida o en vías de conseguirse, siente también la vocación de lo personal y distinto (y lo personal y distinto no se identifica con la extravagancia o el exotismo porque sí). Esa vocación hay que respetarla y aun mejor, cultivarla.

Consecuencia pedagógica: si lo que acabamos de decir es cierto, entonces el hecho de proponer las grandes obras literarias como modelos para ser imitados es, estrictamente hablando, un contrasentido.

En efecto: sólo Cervantes debe (y puede) escribir como Cervantes, sólo Azorín como Azorín. Proponer una forma ideal de escribir es negar la fecunda variedad del fenómeno humano, y reprimir la floración de una individualidad en consecuencia.

¿Qué función debe tener en el aula la utilización de obras literarias, en relación con la expresión oral y escrita? No precisamente la de servir de modelos: sí la de *incitación* para que los alumnos se lancen a crear. Una selección de buenos poemas, un librito de cuentos, un novelín infantil o para grandes, fundan por propia emanación una atmósfera. El muchacho se instalará espontáneamente, ya sea en el mundo de las hadas o de los peces marinos, y de las palabras celestes y rimas de todo color, ya sea en la concentración crítico-reflexiva sobre su entorno y en la necesidad de influir sobre él para modificarlo con ayuda de la palabra. Y entonces él mismo desatará su propia riqueza interior, o la irá elaborando en proceso dialéctico con sus compañeros de equipo. La literatura obrará así como óptima motivación: sin motivación no hay aprendizaje posible.

[5] No quisiéramos repetir aquí los ejercicios que atañen a normativa y a estilística en N. Bratosevich, *Castellano* I, II , III, B. As., 1962, 63, 64 respectivamente. Algunas sugerencias bibliográficas, siempre que el docente adapte el material aprovechable, a la mentalidad de los alumnos: W. Beinhauer, *El español coloquial*, Madrid, 1963; S. Fernández, *Gramática española*, Madrid, 1951; S. Gili y Gaya, *Curso superior de sintaxis española*, México, 1943; A. Rosenblat, *Buenas y malas palabras*, Caracas-Madrid, 2 vol., 1960.

Más aún si, iniciado en los rudimentos del análisis de técnicas (resortes narrativos, idea de símil y metáfora, clases de rima, etc.), el estudiante toma conciencia de los *procedimientos* de gabinete del escritor o elocutor y se habitúa al desmonte de piezas para conocerlas mejor y ser dueño de lograr, a su turno, los efectos que él mismo pretenda. Es lo que hemos sugerido a lo largo de nuestro libro cada vez que nos referíamos a ejemplos literarios.

Hagamos ahora algunas observaciones prácticas:

a) Existe el riesgo de que el alumno se lance a imitar, aun sin proponérselo, al autor que ha analizado. No alarmarse, mientras eso le sirva de trampolín para ir intentando, después y poco a poco, su modalidad personal. Lo importante es no decirle al alumno: "Así se *debe* escribir". Hecha esta salvedad, de vez en cuando es útil, a modo de juego mimético donde hay que aprender a entrar para después salir el ejercicio de "pastiche": escribir *como escribiría* Azorín, o Juan Ramón Jiménez, etc. (que no es lo mismo que proponer a ambos como modelos ideales de estilo). Esa ejercitación, bien dosificada, es excelente para templar la pluma: y después, cada uno *a lo suyo*.

Por ejemplo, Daniel F. (4to. grado) se inspiró en "El canto del grillo" de *Platero y yo* para componer estas líneas que todavía siguen bastante de cerca a su fuente:

> Soy un grillo. Empiezo a cantar en el atardecer, con una voz áspera y melodiosa; me voy escuchando a mí mismo y cada nota es parecida a la anterior.
>
> Voy buscando la soledad de la noche y la tranquilidad como si estuviese solo en el mundo.
>
> Como pequeños bichitos que me gustan mucho, y cuando estoy embriagado de estrellas y luna ceso mi canto.

b) Unas palabras sobre el repertorio de autores que habrán de manejarse. Desgraciadamente, muchos maestros se reducen en toda su carrera profesional a media docena de poemitas (¡no llamar "versito" al poema: verso es cada línea de éste!); entre ellas el infaltable *hornero* de Lugones y dos o tres cosas de subido color local o alguna desvaída *nana* infantil; lo demás son esas insoportables tiradas rimadas pretendidamente patrióticas que ya se han convertido, junto con el lugar común de los malos discursos, en la prueba moral de nuestros pobres alumnos los días de fiesta patria: como si la Patria fuera algo tan difícil de soportar. Hay que enriquecer —primero: limpiar— ese repertorio. Ya hemos dicho que la literatura infantil publicada en nuestro medio o que llega a nosotros es abundantísima, a menudo de muy buena calidad y excelente presentación gráfica: una visita a las librerías especializadas o el examen atento de las propagandas de editoriales nos con-

vencerá de que ya no hay disculpa posible. Hasta hallaremos a nuestra disposición literatura didáctica *sobre* esa misma literatura, que vale la pena conocer y discutir entre docentes.[6] En los ciclos intermedio y medio, el peligro mayor que hemos registrado consiste, en cambio, en que el docente tienda a imponer sus propios gustos literarios a los alumnos con autores que éstos no están en condiciones de asimilar (¡*La verdad sospechosa* de Alarcón en los primeros años!), o suprimiendo otros no sólo por falta de afinamiento estético personal sino... ¡por incompatibilidad ideológica con el autor! Pero es que la literatura se mueve en el terreno de lo artístico, que es un valor propio y eso la justifica ante todo. Profesores: seleccionemos el repertorio de lecturas entre las obras que el *alumno*, no sólo nosotros, está en condiciones de gozar; pero de gozar *estéticamente*, y toda diferencia ideológica entre el autor y los alumnos o usted, será fecunda porque servirá para habituarlos a la comprensión de lo diverso, a la consiguiente toma de posiciones, que es una de las metas de la educación en nuestro mundo dividido. Maestro: para acrecentar con valores auténticamente *artísticos* (y no sólo morales, o patrióticos o religiosos) el acervo literario del aula, ante todo lea; lea mucho de literatura infantil, pero también de la otra; un maestro no puede enseñar Borges, o Herman Hesse o Camus a los chicos, pero el hecho de leerlos e intentar penetrarlos afinará su instinto estético en condiciones, después, de seleccionar con criterio más maduro su material didáctico. En cuanto a lo propiamente infantil, son excelentes —y del gusto de nuestros alumnos de *hoy*—, los libros de Javier Villafañe (hay edición del *Gallo Pinto* ilustrada por niños argentinos); *Las torres de Nüremberg*, versos de Sebastián Tallon; *Tutú Marambá* de María Elena Walsh (también en disco cantado); los varios libros de poemas de María H. Lacau, de Rafael Jijena Sánchez; en narrativa, antologías como *Cuentos infantiles de América* seleccionados por Fryda Schultz de Mantovani... (para no hablar de la Mistral, Juana de Ibarbourou, Roberto Ledesma, E. de Cartosio, Marcela Paz, o las buenas traducciones de Tagore, Saint-Exupery —*El Principito*—, Hemingway —*El viejo y el mar*—, etcétera, etc.); Carmen Bravo Villasante firma sus *Antologías de la literatura infantil* (varios tomos), de autores de muchos países; José Martí, H. Quiroga, J. R. Jiménez escribieron obras para niños o legibles por ellos. En los capítulos sobre teatro (ONCE, 2 y ss.) y narrativa (DOCE) pueden hallarse más referencias.

[6] Por ejemplo: Dora P. de Etchebarne, o.c.; Jesualdo, *La literatura infantil*, B. As., 1967. Más abajo mencionamos a Carmen Bravo Villasante, que escribió una *Historia de la literatura infantil española*, Madrid, 1959; E. Petrini, *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, 1963.

c) Sobre los actuales libros de lectura y su calidad (?) literaria habría algo que decir. Pero a menudo, algo *malo*: hacemos responsables a quienes trabajan en ese campo, del odio que nuestros alumnos experimentan por lo literario y que a veces van a arrastrar a lo largo de su vida. En un tiempo fue posible manejarse con libros de lectura para 5to. y 6to. grados (6to. y 7mo. de hoy), que eran una verdadera iniciación a la literatura universal (allí estaban, en selección atinada, Homero, Valle Inclán, Cervantes, Berceo, R. Darío, George Sand, Unamuno, Esquilo, Tácito, Ortega, José Hernández, García Lorca...): ya no. Sería interesante que el maestro confeccionara su propia antología: en nuestras experiencias los colegas han trabajado con hojas mimeográficas (o de gelatógrafo) de modo que los alumnos podían ir armando su carpeta de lectura con las dos hojas semanales que les distribuía el maestro. Evidentemente esto implica mayor trabajo y gasto: la escuela, la cooperadora, debiera encarar ese problema dada la excelencia de los frutos recogidos.

APÉNDICE B. EL PROBLEMA DE LA NORMATIVA

1 Hacia un concepto del lenguaje correcto.

2 Los criterios de corrección.

2.1 Crítica a los criterios heredados.

2.2 Criterio de adecuación.

1 *Hacia un concepto del lenguaje "correcto"*

Desarrollamos acá un problema fundamental que, a partir de nuestro primer capítulo, hemos esbozado varias veces a lo largo del libro; explícitamente o no, es el que ha dado su sentido a toda la II Parte de éste. Quisiéramos desenredar de una vez por todas un embrollo de equívocos que ha desorientado hasta ahora a muchos docentes, y al hacerlo quisiéramos también superar, relativizándola, una posición que nosotros mismos hemos sostenido en lo que fue la primera versión de la presente obra.[1]

[1] *Composición: métodos para su enseñanza*, de esta misma editorial.

Todavía se discute "si podemos permitir el *voseo* o hay que exigir el tú", sin advertir que el planteo mismo de este problema está mal hecho, cuando se formula en estos solos términos. O se acepta que las prescripciones sobre lenguaje formuladas por una inspectoría escolar se truequen en sus contrarias en lo que va de una acera a otra de la calle (donde empieza *la otra* inspectoría), por el solo hecho de que "las reglamentaciones vigentes así lo disponen": como si las normas de corrección idiomática obedecieran a la misma legalidad que las leyes de impuestos municipales. Unos apelan como suprema indiscutible autoridad a las Academias de la Lengua (¿pero cómo se las arreglarán los ingleses para el inglés, ellos que no tienen academias?), o a los grandes escritores (pero ya la primera estrofa de nuestro gran *Martín Fierro* dice "estraordinaria" y "la ave"); o a la mayoría, y si no a la minoría (pero cuál de ellas?), etc. ¿O, acaso, lo "correcto" en materia idiomática es un *concepto relativo* que no se ajusta a un único modelo para todos los casos, no se atiene a un único ideal por debajo del cual todas las otras realizaciones caerían bajo el estigma de la imperfección? Expongamos ordenada y críticamente todos esto y tratemos de redondear una conclusión.

2 *Los criterios de corrección*

Son múltiples. A nosotros va a servirnos de poderoso auxilio la exposición de Otto Jespersen [2] para el examen de los criterios que criticamos. En cuanto al que adoptamos como definitivo, está apoyado en la consideración sociolingüística del lenguaje como fenómeno de comunicación, y la base bibliográfica la hemos ido puntualizando en nuestro libro cada vez que aludimos explícitamente al tema.

2.1 *Crítica a los criterios heredados.*

a) *Criterio naturalista*: Es el que señala la vanidad de toda normativa; según él los idiomas, como las especies biológicas, obedecen a leyes internas de crecimiento y extinción y los intentos de regularlos desde fuera son incompetentes. Esta actitud extrema, hija de prejuicios del siglo pasado que transferían a la lingüística los principios de las ciencias naturales, ha perdido prestigio: hoy creemos en la eficacia del esfuerzo formativo que la escuela, o los medios de difusión bien asesorados, pueden llevar a cabo. Al fin de cuentas es el hombre el que crea

[2] *Humanidad, nación, individuo desde el punto de vista lingüístico*, Buenos Aires, 1947.

el idioma, y es el hombre el que puede regular conscientemente, hasta cierto punto, las normas de su empleo. Pero el problema vuelve a plantearse: ¿dónde ha de encontrar el hombre los criterios legítimos para esa regulación?

b) *Criterios de autoridad*: Apela como norma suprema a los dictámenes de los gramáticos, los profesores de Castellano, las Academias de la lengua, las autoridades escolares (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, inspectores escolares, etc.). Para empezar: un gramático, o un profesor, o un inspector escolar, no pueden por propia decisión *personal* dictaminar sobre la legitimidad de un uso; decimos que no pueden en el sentido de la imposibilidad efectiva de su intento —aunque hagan el intento—, porque por definición lo "correcto" siempre procede de un consenso comunitario, de un grupo (o grupos) y nunca del capricho personal de un solo individuo. La función de los inspectores, los profesores y los autores de gramáticas es importantísima sin embargo: es la *función* de *difundir* pedagógicamente ciertas normas aceptadas como vigentes, que es muy distinto que inventarlas; la invención personal de una norma idiomática, venga de quien viniere, es en sí misma un contrasentido. El español que hablamos y escribimos, como pasa con todos los otros idiomas del mundo, no es una propiedad individual.

Pero las Academias sí son cuerpos comunitarios, y bien sabemos que sus decisiones están siempre tomadas en forma corporativa, tanto en la España de Madrid, como en la Academia Argentina de Letras y las otras de Hispanoamérica, que además coordinan cada vez más sus actividades, unitariamente. Lo que no impide que también puedan equivocarse: hablando a nivel de los ejemplos ¿quién de nosotros clasificaría como 'culta' la palabra "otario" que recogió alguna vez sin discriminación el diccionario académico español), o "canastra" (id.), quién pide en serio en una tienda "tela bordada" para que le vendan *broderie* (como propuso a su vez nuestra Academia Argentina), o cree de verdad que los argentinos nos ponemos la "chaqueta" o la "americana" (!) en lugar de nuestro unánime *saco?* Si de hecho nos resistimos a esas imposiciones de la "autoridad", es que creemos, confesándolo o no, que la autoridad está en otra parte. La consecuencia de todo esto no es, claro está, abolir las Academias: su función de asesoramiento, de difusión de los buenos usos, es tan importante como la de las autoridades escolares y gramáticos; pero tanto como éstos, los académicos están en la obligación de *registrar* lo que *ya* ha sido aceptado, no de inventarlo. Gran responsabilidad la suya y gran riesgo para quienes fiamos en su competencia, si yerran.

c) *Criterio literario*: Propugna como válido el uso de las

grandes obras literarias. Hay dos variantes en esta actitud: la que adopta una perspectiva histórica, y propone como modelos de buen decir a los grandes escritores de la Edad de Oro de la lengua (hablar, o escribir, como Cervantes, como Fray Luis de León... ¿también como Quevedo, que ponía "pretenmuela" porque no le bastaba pretend*iente*, etc.?), y la moderna, que reconoce la innegable evolución del idioma y se centra en los autores contemporáneos. Evidentemente, hoy decimos *usted* y no "vuestra merced" como en tiempos del *Quijote*, y rechazamos el participio "rompido" (por *roto*) que sin embargo usó tan bellamente Fray Luis: cada escritor se atiene al ideal de lengua de su época, los criterios del Siglo de Oro no son todos válidos para el nuestro. Y en cuanto a los contemporáneos: ¿qué hacemos con el lenguaje de frases como "larguelón nomás", que se prodigan a lo largo de *Don Segundo Sombra*, o el "gíglico" que nos proponen ciertos personajes de J. Cortázar ("cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo...")? Sin hablar de cuando este escritor practica una ortografía expresiva pero a contraviento de las normas ("Hespectador hactivo. Había que hanalizar despacio el hasunto, etc.").

En realidad, la obra literaria echa mano de aquella(s) variedad(es) de lengua que sus necesidades de expresividad le reclaman, cosa que hemos visto en su momento; y si es preciso, crea modalidades inéditas. Pero no se atiene necesariamente a una norma única.

Por supuesto, sigue siendo válido que una buena educación idiomática se consigue, en gran medida, por la práctica de la buena literatura: esa práctica va a entregarle al alumno muchos secretos del idioma que de otro modo se le escaparían.

Pero de todos modos no está ahí el nudo de nuestro asunto.

Además no podría estar ahí en lo que se refiere a un aspecto esencial del lenguaje: el estrato sonoro, los matices de entonación, pronunciación de ciertos grupos consonánticos, etc.: se escribe "explorar" ¿pero la *x* se pronuncia como *s*, como *ks*, como *gs*? (de eso no nos dice nada el texto escrito, salvo que nos llegue la versión magnetofónica de su lectura por el propio autor).

d) *Criterio etimológico*: Según este criterio es correcto lo que no traiciona las leyes normales de evolución de las palabras y las formas gramaticales. ¿... Pero diríamos hoy, fuera de broma, "murci*égalo*", por más etimológico que sea (de *mur*: "ratón", y *ciélago*: "ciego")? ¿Y no decimos "tú *eres*", entendiéndolo con toda naturalidad como presente, cuando etimológicamente fue un futuro (de *eris*: "serás")? Los hechos hablan.

Por supuesto, esto no quita que el conocimiento de los pro-

cesos de evolución de la lengua proporcione a sus hablantes un dominio más seguro de sus matices (cuando esos matices se conservan), que a la generalidad se le escapa.

e) *Criterio geográfico*: Sería correcto lo que se emplea en la zona original de difusión de la lengua madre. Hablar como en España. Sin embargo España es múltiple lingüísticamente: hablar como en Castilla entonces. ¿Pero cuál de las dos Castillas? (en Madrid, *brillar* se pronuncia "briyar" con un yeísmo diverso del rioplatense, pero en Burgos "brillar" con elle lateral). Dentro de Madrid, cuántos niveles según el grado de cultura, la situación, la relación entre los que hablan... De modo que, sólo por eso, una elección que no se atuviera a un patrón superior a éste sería arbitraria. Pero, además qué derecho obliga a un argentino a llamar "frijol" o "judía" al cotidiano *poroto*, o "falda" a la *pollera* (sí, hay gramáticos que nos dicen lo contrario; pero no pasa buenamente de sus libros, y esto se debe no a incuria de los hablantes sino a que éstos están obedeciendo a pautas distintas de corrección, aunque instintivamente y sin saber decir cuáles).

Naturalmente, hay zonas de espontánea influencia y prestigio (generalmente las grandes capitales), a las que otras, sin que nadie se lo proponga, tratan de imitar en parte. Cuando el cordobés anda por Buenos Aires, o representa en las tablas —y esto último, incluso dentro de su propia ciudad de Córdoba— tiende a evitar la tonada cordobesa aunque ninguna gramática le haya obligado a ello. Una cosa son los focos de influencia y otra las imposiciones artificiales.

f) *Criterio lógico*: Si hay contradicción lógica, se nos dice, hay incorrección idiomática. Según eso no debiéramos decir "en primerísimo lugar" (como si hubiera unos lugares más "primeros" que otros), o "no quiero nada" (si es cierto que dos negaciones equivalen a una afirmación): pero lo decimos, y sin remordimientos.

g) *Criterio práctico*: Lo más fácil de decir (sobre todo, al pronunciar) sería lo más correcto. Pero, al menos hasta ahora, sigue siendo válido *doctor* (más "difícil" que "dotor"), *amnesia* (más difícil que "anesia"), etc. No vale la pena insistir en esto.

h) *Criterios basados en el uso*: Sería correcto lo que se ha impuesto como tal, porque se lo emplea en el uso efectivo. Deslindemos: ¿a qué "uso" nos referimos?

> —¿El de la *mayoría* de los hablantes? Pero advirtamos que esa mayoría es muy heterogénea: subgrupos culturales, hombres de la ciudad y del campo, de unas regiones y de otras, el lenguaje del aula, de la familia, del li-

bro... Si nos atuviéramos al común denominador y sólo ese resto aceptáramos como correcto, qué pobre se quedaría entonces el idioma: adiós los términos técnicos de la farmacopea, de los juristas, hasta el de los relojeros; adiós nuestro *saco*, nuestros *porotos*, o el "¿qué usted dice?" de cubanos y mejicanos, o el *terno* (por "traje de tres piezas", de Chile, Perú. ., o el *panoli* madrileño. El criterio democrático discutámoslo en política, no aquí.

—¿La *minoría*, entonces? Todos sabemos por instinto que si muchos prefieren *dentífrico* a "dentrífico", *voy a ver al médico* por *"voy del médico"*, es porque están siguiendo pautas que cierto uso efectivo ha prestigiado, aunque ese uso no coincida con el de todos. Se trata de ver ahora a qué sector social pertenece esa minoría que prestigia unas formas de lenguaje sobre otras (que las prestigia, insistimos, por el solo hecho de emplearlas). ¿La minoría del poder económico, político? Bien sabemos por la experiencia de nuestra historia que no siempre coinciden esas esferas de poder con lo que algunas sienten como más "aceptable" idiomáticamente. En la generación argentina de 1880 parecen haber confluido, sí, la aristocracia social, el poder económico-político y lo "prestigioso" idiomático (nuestros presidentes y nuestros ministros eran a menudo nuestros grandes escritores además): pero no siempre fue así (la dicción "Barrio Norte" en Buenos Aires no se la considera como modelo imitable, aunque proceda de una capa aristocrática de la ciudad, la vinculada con la riqueza agrícola-ganadera; la otra, la de los empresarios de grandes industrias, maneja un idioma bastante heterogéneo porque procede de estratos culturales diversos y en muchos casos de hogares de inmigrantes donde se mezcló con elementos de la lengua extranjera). Entonces se suele decir: lo "prestigioso" es lo *culto*.

Pero acá es donde debemos hacer hincapié: precisamente, a propósito de los conceptos que se manejan en ese aserto, y de la valoración peculiar que ellos suponen.

¿Hay personas cultas y hay personas incultas? ¿O hay, más bien, distintas *formas de cultura*, si entendemos por cultura un sistema de comportamiento comunitario? Un indio toba tiene sus propias pautas culturales, como tiene las suyas un egresado de la universidad. Llamar "cultos" exclusivamente a quienes se mueven en un área "intelectual" es una forma de elitismo. Por otra parte sabemos que la razón histórica no la detectan necesariamente los intelectuales o quienes entran en su esfera. Lo que sucede es que la (mal) llamada "lengua culta" es la que se

maneja en ciertos ámbitos en donde todos, de una manera o de otra, tenemos que movernos: entra en el lenguaje administrativo, en el de las leyes, la ciencia, ciertas formas de periodismo y de discusión. Como es la que pasa por la escuela, nosotros la hemos llamado, más allá de todo prejuicio, "lengua escolarizada".

El otro concepto es el de *prestigio*. El *Martín Fierro* lo aceptamos sin remordimientos en la lengua que está escrito y nos regocijamos por ello, la obra usa el código idiomático que necesita. ¿Entonces por qué llamarlo incorrecto? Haciéndolo, obedecemos aun sin saberlo a una ideología que jerarquiza ciertos grupos sociales (los llamados "cultos", o los que fueren), en detrimento de otros. No hay razón alguna para prestigiar en forma absoluta unos códigos (y quienes los manejan) y desprestigiar otros.

¿Pero entonces todo es válido en materia idiomática? En un poema gauchesco, si quiere evocar sin demasiada estilización el ámbito psicológico-lingüístico de sus personajes, lo "incorrecto" sería, precisamente, el empleo de un lenguaje escolarizado. Nada es válido *indiscriminadamente.*

2.2 *Criterio de adecuación.*

Que el zapatero vaya a sus zapatos es importante para el idioma también, porque allí, en su actividad específica, quién mejor que el zapatero, o el fabricante de relojes en la suya, podrá informarnos sobre las denominaciones especiales de los utensilios que manipulan. Nuestros alumnos tienen a veces intuiciones geniales: la vez que tuvieron que describir una escoba en todo su detalle, un grupo de los nuestros aprendió el nombre de *follaco* (que designa la parte inferior, el manojo de pajilla que barre), yéndoselo a preguntar al fabricante de escobas —no a su profesor de Castellano, porque por otra parte no lo sabía—. Hasta puede darse el caso, según el ámbito de que se trate, que el informe sobre lenguaje especializado debamos ir a recogerlo de labios de los analfabetos: lo que le pasó a Azorín en *La ruta de don Quijote*, que se adueña de las cosas domésticas campesinas, gracias al campesino Martín que le explica sobre ellas. Dice Azorín:

> ¿Tenéis idea vosotros de lo que significa esta palabra magnífica: 'galianos'? Los 'galianos' son pedacitos diminutos de torta, que se cuecen en un espeso caldo, salteados con trozos de liebre o de pollos.
>
> —Los 'galianos' —dice sentenciosamente Martín— se han de hacer en caldero; los que se hacen en sartén no valen para nada.

Con la lengua no especializada pasa exactamente lo mismo. Vinculado todo esto con lo dicho sobre la variabilidad de los matices del idioma, llegaremos a entender en un grado de concreción mayor ese concepto. El lenguaje no es una entidad estática: *el lenguaje es dinámico*, y eso en muchos sentidos: históricamente (evoluciona), geográficamente (matices regionales de un mismo idioma), socialmente (formas más, o menos "intelectuales"; especializaciones profesionales), de realización (lengua artística, oral-familiar, etc)... La idea de corrección no puede ignorar ese dinamismo. El *yeísmo* es usual en la lengua oral rioplatense y madrileña pero no en Corrientes o Burgos; el *voseo* apenas existe en Chile, pero está extendido en la Argentina mientras se lo emplee en el trato íntimo y no en un estilo elocuente, en un discurso, etc., etc. Cada situación, cada región, cada época del idioma posee sus propias pautas de aceptabilidad y rechazo. A ellas accedemos mediante una práctica asidua del idioma.

Si la idea de "corrección" está demasiado unida a la de "prestigio" entonces mejor sustituyámosla por la de *adecuación*:

> Cada situación comunicativa típica exige el código idiomático convencional adecuado a ella.

Que es lo que hemos estado diciendo a lo largo de este libro, especialmente en la Parte II. Un mensaje es *eficaz*, entre otras cosas, si se adecua al código (variedad de lengua) de la situación en que se emite (situación determinada geográfica, histórica, culturalmente, etc.). Nosotros empleamos con usted, lector, una lengua escrita, protocolar, escolarizada, con predominio de lo intelectivo, dado el tema que estamos tratando y nuestra relación con el público a que nos dirigimos: en una mesa de bar sería otra cosa; entre españoles, entre mejicanos, o hace cien años o dentro de cien años, esa charla en el bar (¿el "bar"?) sería también otra cosa.

Nada de esclerotizar, pues, el idioma, que si está vivo es variedad y dinamismo constante:

> "—Señorita, ¿se dice *andáte* o *véte*?
> —Depende, querido: ¿es un argentino o un español?, ¿habla o escribe?, ¿escribe una carta o un discurso?"

Así son verdaderamente las cosas. No matemos su fecundísima variedad.

APÉNDICE C. PROBLEMAS DE EVALUACIÓN

1. Objetivos y actitudes.

2. Técnicas posibles.

2.1 Lista de control general.

2.1.1 En el nivel del código.

2.1.2 En el nivel del mensaje.

2.2 Listas de control específicas.

2.3 Escalas de clasificación.

3 Cómo corregir.

3.1 En la expresión escrita.

3.2 En la expresión oral.

1 *Objetivos y actitudes*

Tratemos de ver claro: evaluar es algo más que barajar informalmente cuatro o cinco apreciaciones al modo impresionista; es, para el caso que nos ocupa, esforzarse por adoptar la necesaria objetividad que nos permita juzgar por encima de nuestros propios gustos personales (el alumno puede estar manifestando tendencias de estilo que no coinciden con las nuestras; y actitudes críticas que no compartimos pero que para él son convincentes); evaluar, aquí, excede la simple ocupación de hacer entrar cada tarea en una tabla convenida de categorías (de 0 a 10, de Insuficiente a Muy Bueno), aunque ocasionalmente la incluya.

Evaluamos para que se tome conciencia del grado de logro alcanzado. A la vez, para que el balance a que eso da lugar *sirva en adelante* (para cultivar cada vez mejor la buena hierba ya conseguida; para evitar cuidadosamente las falencias que apuntaron en trabajos anteriores). Y en esa operación colaboramos todos, tanto el docente como el autor del trabajo, como, a menudo, todo el grupo en los casos de corrección mutua o corrección conjunta. Si el alumno reacciona ante el trabajo evaluado por la ventaja o desventaja de la calificación obtenida, mala señal: eso indica que hemos convertido en una especie de mercancía lo que debiera ser el producto de un compromiso ante sí mismo y ante los demás.

Por eso preferimos tender a concretar esta tarea en la forma de un comentario o un diálogo alrededor de lo hecho, escamoteando esa falsa necesidad que nos lleva a todos, docentes y alumnos, a "coronar" el trabajo de expresión oral y escrita incluyéndolo en un casillero clasificatorio: la tabla de calificaciones termina convirtiéndose en la verdadera meta falseando así las cosas, además de promover una actitud competitiva que lleva a la mala conciencia.

Si el maestro —y sobre todo el profesor, éste obligado por el régimen actual de promociones— sigue necesitando valerse de una tabla clasificatoria, nosotros queremos ayudarlo aquí con dos sugerencias:

> — que la calificación numérica, u otra equivalente, se vierta en lo posible sólo en la ficha privada que el docente maneja para cada alumno, sin necesidad de consignarla cada vez en la composición escrita o declararla inmediatamente después de una exposición oral: valdrá como una forma personal de control:

— que abandone (si alguna vez las ha empleado) las engorrosas tablas evaluativas que multiplican items y subitems en cuadriculado y que, a nuestro entender, convierten nuestra función de orientadores del aprendizaje en un oficio de gabinete de alta tecnología pero difícilmente practicable en la vida cotidiana del aula: no se trata de *medir* a toda costa, se trata ante todo de orientar, capacitar a través de una comunicación cálida, promover intereses y entusiasmos; sin embargo, como esos refinados procedimientos técnicos pueden ser útiles ocasionalmente, con fines de experimentación e investigación psico-pedagógica, los consignaremos más abajo en forma de referencia bibliográfica.

Pero queda siempre la necesidad de superar la actitud meramente impresionista: de enfrentar *orgánicamente* esa tarea evaluativa. Es lo que expondremos enseguida.

Ahora bien: si evaluar consiste en controlar hasta qué punto se alcanzaron los objetivos propuestos, nuestra exposición de los parágrafos que vienen a continuación se apoya precisamente en los objetivos que a lo largo de nuestro libro han ido apareciendo, a medida que avanzamos en cada uno de los métodos; téngase ese hecho muy en cuenta para que seamos cabalmente entendidos.

2 *Técnicas posibles*

Intentar decidir con qué prueba se evalúa la composición es en sí redundante pues ella es un tipo de prueba (la denominada "tradicional" o también "de ensayo o composición"). Además, en la bibliografía que trata el tema,[1] se nos dice que es un instrumento poco confiable (=difícil de evaluar con objetividad), pues a menudo el autor decide libremente la jerarquización de los contenidos, la estructuración, la extensión, etc.

Teniendo en cuenta estos datos —y sobre todo ante la ausencia de material que sirva de apoyo al docente— hemos elaborado una *lista de control* que obre como instrumento-guía en la evaluación de cualquier tipo de composición. Más adelante aludiremos a los casos específicos (carta, descripción, ensayo etcétera).

[1] P. Lafourcade: *Evaluación de los aprendizajes*, Bs. As., 1969 y *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Bs. As., 1974; E. A. de Cols, M. Martí: *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*, Bs. As., 1ª, 1970; E. Sawin: *Técnicas básicas de evaluación*, Madrid, 1971.

Una recomentación obvia pero válida: cada docente en cada etapa deberá *jerarquizar* uno o varios de los aspectos que abajo detallamos (sería un despropósito usar la lista de control como una receta fija y pretender evaluar en 3er. gdo. logros que el chico alcanzará sólo en 6to. gdo. o en 2do. año). Además, esta lista no es exhaustiva: se enriquecerá o se reducirá de acuerdo con los objetivos que pretenden alcanzar los ejercicios que proponemos.

2.1 *Lista de control general*

Siguiendo el plan de nuestra obra estructuramos la lista deslindando dos niveles:

— el nivel del código;
— el nivel del mensaje.

2.1.1 *En el nivel del código*

a. *Problemas semánticos*

Señalar aquellos vocablos que están empleados con un significado distinto del que les pertenece (si usa 'carátula' en lugar de 'portada'; o 'desapercibido' como sinónimo de 'inadvertido'; etc.). Véase Cap. SEIS.

— *Problemas léxicos*

Subrayar el empleo erróneo de vocablos:

- por inadecuación respecto del código elegido ('bronca' no cabe en el lenguaje protocolar);
- por uso de extranjerismos *no pertinentes* ('training' en lugar de 'entrenamiento'; 'affaire' por 'asunto', 'ocupación');
- por confusión con otro vocablo de sonido parecido (*"Tendidos* de sueño se acostaron", por 'rendidos');
- etcétera.

— *Propiedad*

Observar que la expresión traduzca *con exactitud* la idea que se quiso expresar. Veamos cómo el texto que sigue no responde a esta consigna:

> "El hombre y el muchacho hicieron una fogata en el suelo que alumbraba toda la casa *con las paredes escritas por caminantes"* (!)

b. *Lugar común*

Hacer notar el uso de giros desgastados que en el fondo no expresan nada sino la pereza de no querer expresar ("la noche es un manto tachonado de estrellas"; "trémulo trino"; y tantos otros que ya detallamos en los Caps. DOS y TRES).

Errores gramaticales

Observar:

—la *concordancia*: "El líquido de los baldes estaban sucios" (por "estaba sucio). "Este arma no sirve" (por "Esta arma...)

—la *correlación verbal*: "Le recomendó que luego *pusiera* una manta" (y no "Le recomendó que luego *ponga*...) Ver Cap. SEIS § 1.1.

—la *mezcla inadecuada de tiempos verbales*: "Se acerca lentamente, prende la luz y me saludó".

—el *régimen*: "Le pidió que saliera" (y no "*de* que saliera"). "*Desde* mi punto de vista" (y no "*Bajo* mi punto...").

—la *morfología*: 'Cuelo', 'conduje', 'enredo' (y no 'colo', 'conduci', 'enriedo'). "Lo dice de puro envidiosa" (y no de pura envidiosa"). "Es una buena estudiante" (y no 'estudianta'). 'Manies' o 'manís' (y no 'manises'). 'Pies' (y no 'pieses'). Ver Cap. SEIS § 1.1.

d. *Ortografía*

Observar:

— *acentuación*;

— *confusión de una letra por otra;*

— *metátesis* ('vedera' en lugar de 'vereda');

— *signos de puntuación y signos auxiliares.*

2.1.2 *En el nivel del mensaje*

a. *Unidad*	Observar que la organización de los contenidos gire alrededor de una *idea central* o de un *sentimiento eje*, descartando todo aquello que traicione la unidad temática. (Véase CAP. OCHO, especialmente § 1.2).
b. *Inventiva*	De acuerdo con las pautas que hayamos establecido, medir el grado de originalidad o de recreación de los modelos presentados.
c. *Relación entre el texto y la intencionalidad*	Observar que la intencionalidad esté expresada con *eficacia*, sin vaguedades, ni ambigüedad.
d. *Adecuación al género literario propuesto o elegido*	Constatar que se haya respetado en el desarrollo del trabajo la consigna sobre la modalidad previamente convenida. (Por ej.: en un ejercicio sobre 'diálogo dramático' no tiene cabida la descripción o la narración que habitualmente está en boca del narrador en el 'diálogo enmarcado'. Véase CAP. ONCE).
e. *Adecuación del o los código (s)*	Observar que el código responda al tipo de mensaje que se eligió: si el tema es 'carta comercial', el código adecuado será el de la lengua protocolar escrita y no el de la lengua íntima oral. (Ver Cap. UNO, § 2.2.2.1 además de las acotaciones que se hacen a lo largo de esta obra, cuando se desarrollan los distintos tipos de mensaje).
f. *Grado de fuerza o flojedad*	Observar: — que el mensaje presente una estructura cerrada, con encadenamientos internos entre los párrafos; — casos de final de párrafos que parezcan inacabados; — desequilibrio entre las masas sonoras del párrafo; — las repeticiones de *vocablos*, de *nexos* ('y', 'pero', etc.), de *construcciones* ("Mi casa es grande. Mi padre es bueno") sin intención expresiva, que traducen falta de flexibilidad o repertorio reducido.

2.2 Sobre las *listas de control específicas* (ensayo, carta, resumen, narración, etc.), resulta innecesario repetir aquí aspectos tratados anteriormente, por lo tanto remitimos al docente a los capítulos que encaran especialmente los distintos métodos pues en cada caso hemos dejado constancia tanto de los objetivos que fundamentan su desarrollo como de las pautas que se deben seguir para concretar su logro. Así por ejemplo, si se trata de evaluar un *resumen* tendremos en cuenta las consignas establecidas en el CAP. OCHO, § 1.1.1 (eliminación de detalles; eliminación de la forma de diálogo; reducción a una sola referencia de las situaciones repetidas; etc.). Del mismo modo si el ejercicio consiste en la redacción de una *carta comercial*, se reparará en las pautas que distinguen la carta protocolar de la íntima explicitadas en el CAP. ONCE § 3 (código de tratamiento; fórmulas de despedida; aclaración de la firma; etcétera).

2.3 *Escalas de clasificación*

La lista de control que antes detallamos sólo nos sirve como un instrumento-guía para medir el logro de los objetivos propuestos en cada trabajo, pero para completar el procedimiento de evaluación necesitamos concretar una *tabla* o *escala* que jerarquice el *grado* de esos logros. En las obras ya citadas, el docente podrá apreciar distintos tipos de *escalas de clasificación* y elegir la que más le convenga. En nuestra experiencia hemos empleado dos o más según los objetivos convenidos. Por ejemplo, para los aspectos que se relacionan con el *código* utilizamos: *Siempre - A Veces - Nunca;* mientras que para los que se relacionan con el *mensaje: Insuficiente-Regular-Bueno-Muy Bueno.* Un ejemplo: lista de control y escala de clasificación empleada para evaluar una *narración* en 4to. grado:

a. Para el *código*:

ASPECTOS	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Problemas semánticos				
•Problemas léxicos				
•Propiedad				
Lugar común				
Errores gramaticales •Fallas de concordancia o régimen				
•Problemas morfológicos				
Ortografía •Errores de acentuación				
•Confusión de letras				
•Uso adecuado de los signos de puntuación y auxiliares				

b. Para el *mensaje*:

ASPECTOS	I.	R.	B.	M.B.	Observ.
Unidad					
Inventiva					
Adecuación al género literario propuesto					
Grado de fuerza o flojedad					

3 *Cómo corregir*

En lo que sigue propondremos algunas indicaciones prácticas para que la tarea de evaluación resulte todo lo eficaz que pueda llegar a ser. Es evidente que en cada caso, la cantidad de alumnos, el tipo de relación que en el grupo se haya creado, y aun cada individualidad, dosificarán de una u otra manera los recursos de corrección.

3.1 *En la expresión escrita.*

Una corrección atinada garantiza el cincuenta por ciento del aprovechamiento. Aquí van las sugerencias al respecto:

I. Si el trabajo se realiza en clase, qué mejor corrección que el diálogo personal entre docente y alumno frente a la página recién escrita. Tratar, por razones obvias, de *señalar problemas* más que aportar soluciones; abrir posibilidades para que el estudiante se dedique a la búsqueda ya sobre una pista. Ésta tendrá que dar siempre la última palabra, porque la tarea de redacción es suya.

Nuestros cursos suelen ser numerosos y es prácticamente imposible cumplir acabadamente el trabajo de corrección de este único modo. Entonces:

II. Corrección por escrito, en la hoja presentada por el alumno.

a) En ningún caso —salvo que se trate de ejercicios especiales— aceptemos trabajos a medio acabar, que esperan el "toque" final de manos del profesor o del maestro. El estudiante tiene que sentirse responsable de la totalidad de su obra; debe acostumbrarse a perseguir, de ese modo, el punto de perfección de todo lo que emprende.

b) La calificación, según cualquiera de las tablas que se acostumbran a usar en nuestro país, es útil sólo como una forma muy general de evaluar el trabajo. El muchacho necesita además comentarios concretos al margen, sobre el acierto o desaciertos de aspectos de su ejercicio o de todo él.

c) Como en el caso de la corrección a viva voz, tratemos de que la mayoría de nuestras observaciones sean *sugerencias* que hagan meditar al autor del ejercicio sobre una solución más correcta o más ajustada. A veces basta un subrayado allí donde se da la frase oscura o equivocada; o un signo de interrogación significativo de que no entendemos lo que quiso decirse; o, en los errores ortográficos, marcas convencionales que remiten al diccionario (se entiende, cuando el curso ya ha al-

canzado el nivel que le permite manejarse con esos utensilios); por ejemplo, así:

O error ortográfico que no ofrece equívocos: la palabra deberá *repetirse* para fijarla;

X error ortográfico que se presta a equívocos según el contexto en que se halle ("él" pronombre/"el" artículo; "cómo" interrogativo-exclamativo/"como" no interrogativo...): la palabra deberá emplearse *en oraciones* donde sea evidente su uso en una u otra de las categorías gramaticales o léxicas.

Para las fallas de puntuación-entonación, es muy útil en el nivel inferior, el procedimiento de Martha Salotti: el docente lee los trabajos en voz alta reflejando la mala puntuación que éstos traen; el autor corregirá espontáneamente el texto ateniéndose a lo que de veras quiso decir, y que la errada puntuación no refleja. En los otros niveles, una buena medida que hemos practicado con provecho: proponerle al alumno que antes de entregar su trabajo realice una lectura silenciosa —o en voz baja si lo necesita— para llegar a detectar problemas de puntuación, repeticiones inadecuadas o fallas rítmicas.

d) Empleemos gestos gráficos someros, *no esos carteles a grandes trazos rojos* —a veces verdaderamente neuróticos— que sólo traducen nuestra impaciencia e ignoran que toda tarea humana merece respeto.

III. De vez en cuando, corrección en conjunto: se transcribe uno de los ejercicios en la pizarra —salvados los errores de ortografía—, y se invita a una crítica de detalles en la que pueden participar todos. Separar por aspectos: incorrecciones lingüísticas/falta de claridad/fallas de gusto (repeticiones molestas, lenguaje monótono, etc.). Como siempre, la solución de cada problema, sobre todo si se trata de una cuestión de expresividad, debe aportarla quien escribió el trabajo apelando a la propia sensibilidad.

IV. Cuando el caso lo exija —en realidad, así sucede con la mayoría—, el alumno tendrá que convencerse de que la repetición del trabajo es el mejor aprovechamiento de la corrección: aún más, es la culminación de la corrección misma. A veces sólo una segunda o tercera redacción es capaz de llevar la tarea a un acabamiento aceptable.

3.2 *En la expresión oral.*

Aquí es sobre todo donde debemos apelar al tacto del docente ante cada circunstancia concreta. Deslindemos:

a) Ante la expresión *espontánea* de los alumnos y en situación más o menos *informal*, normalmente no es pertinente interrumpirlos para objetar sobre fallas de normativa o de otro tipo. Lo que ellos quieren es ante todo comunicarse, y esa comunicación se enfría y pasa a segundo plano cuando el maestro o el profesor, alerta y con las armas correctoras en la mano, estropea lo que es más importante en ese momento para subordinarlo a un prurito formal que, si es preciso, él tendrá en cuenta en su fichero personal para ser abordado en el momento oportuno. A lo sumo y sin forzar la situación, lo más probable es que durante el diálogo el propio docente deba retomar las palabras que acaba de emplear el alumno, y lo hará, por supuesto, respetando la lengua normativa del aula, agregando quizá que "así es como mejor conviene decirlo".

b) Ante tareas de tipo oral *sistemáticamente organizadas* (exposición, relato, debate...), la situación varía. Aunque tampoco aquí es pertinente interrumpir constantemente la fluidez del que está hablando. Pueden convenirse varios procedimientos con nuestros alumnos:

— previo un breve plan crítico-evaluativo que se apoye en el tipo de ejercicio que va a desarrollarse, invitar a que los auditores —docente y alumnos— tomen nota esquemática de los aciertos y desaciertos que, mientras escuchan, vayan detectando en el compañero; después, organizar esas observaciones y comentarlas;

— en casos especiales, grabar en cinta magnetofónica el ejercicio oral, para después volver a escucharlo e intentar una crítica, empezando esa crítica por el o los autores de la tarea que va a evaluarse; acostumbrarlos a deslindar problemas (como lo hicimos en el parágrafo anterior sobre expresión escrita), y si es preciso dedicar una clase especial a estudiar, de entre ellos, los que fueron mal asimilados o ni siquiera fueron advertidos por los alumnos.

ACLARACIÓN FINAL

Casi todos los testimonios citados en varios capítulos del presente libro, han sido recogidos en escuelas y colegios de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y otras zonas del país en distintas épocas: Escuela Nº 20 del Consejo Escolar Nº 14 (Bs. Aires), Escuela Escocesa San Andrés (Olivos), Instituto Don Jaime (Bella Vista), Instituto Santa Ethnea (Bella Vista), Colegio San Cirano (Bs. As.), Escuela Normal Nº 5 (Bs. Aires), Escuela Nº 3 de adultos (Río Negro), Escuela Nº 23 (Allen, Río Negro), Escuela Nº 5. (Cipolletti, Río Negro), Colegio Domingo Savio (Gral. Roca, Río Negro), Escuela 13 D. E. IV (Bs. As.), Esclavas del Sagrado Corazón (Bs. As.). Sólo una parte de ese material pertenece a nuestra cosecha: por eso aquí debemos dejar constancia de nuestro reconocimiento a los colegas que colaboraron en las experiencias.

Una mínima parte de esos trabajos (no más de cuatro o cinco) fueron en cambio creación espontánea de sus autores sin que siquiera hayan pasado esos textos por las aulas: lo decimos, colegas, para no olvidar que en el proceso de aprendizaje *no todo* se reduce a metodología.

LOS AUTORES

ÍNDICE ALFABÉTICO

(Los números remiten a las páginas del texto)

Abanico, tema	**v. Tema**
Acento	**148-9**
Acción	
— teatral	313 ss.
— narrativa	336 ss.
Actante	338-9
Adecuación	v. Normativa
— de código y mensaje	206-7
Adjetivo	153
Adverbio	153
Ambito y mensaje	194-5
Antonimia	32 ss.
Arcaísmo	140
Argumentación	264 ss.
Aspectos del lenguaje	18
Camilli, Método	198 ss.
Caricatura	251 ss.
Carta	319 ss.
— comercial	323 ss., v. Lengua administrativa
— íntima	321 ss.
Claridad	15
Código	16, 18-23, 29-190, 300, v. Variedades de Lengua, Métodos para
— , Combinación de	124, 129, 141
— , Distorsión del	208 ss.
— de un texto	213 ss.
— individual	125 ss.
— mixto	100
— y literatura	v. Literatura
Comercio, Lenguaje del	v. Carta comercial, v. Lengua administrativa
Cómico, Lo	247 ss., v. Greguería, v. Caricatura, v. Chiste
Comparación sensorial	88 ss., 216, 284
Completar texto	215 ss.

Comunicación 300
Conexiones 59-62
Conjugación 152-3
Connotación ..... 64 ss., 87 ss., 194
— de un texto 210 ss.
— personal 80 ss.
Consonantes 149 ss.
Contenido
— , Cualidades de 256 ss.
— , Estructura de 221-39
— , Jerarquía de; Esquema lógico de 244 ss., 269
— , Secuencia de 233 ss., 267
— , Unidad de 239-56
— : Construcción 222 ss.
— Resumen 223-30
— Síntesis 230-3
— : Tema v. Tema
Corrección
— Cómo corregir 413-5
— Lenguaje correcto v. Normativa
Chiste 252 ss.

Debate ..... 304 ss.
Denotación 64-5, 70
Descripción 218, 280-98, v. Instantánea, v. Observación, v. Observador, v. Perspectiva, v. Retrato
— 243 ss.
Diálogo 300-7, v. Debate, v Reportaje, v. Teatro
Diario íntimo 329-30
Diptongo 150
Disertación 260-78, v. Argumentación, v. Ensayo, v. Exposición, v. Idea, Desarrollo de, v. Informe, v. Fundamentación, v. Oratoria

Ensayo 267-72
Entonación 145-8
Epigrama 128
Estilo v. Código de un texto v. Código individual
Estructuras de contenido v. Contenido
Eufemismo 70, 76-7
Evaluación 405, 15
Exposición 273 ss.
Expresión ..... v. Lengua expresiva
— y gramática v. Gramática y expresión

Familia de palabras 43-4
Fónico, Aspecto 18, v. Lengua escolarizada

Fotonovela ..... 344 ss.
Frase generadora 126, 129-30
Fundamentación 262 ss.

Género gramatical 153, 154
Gerundio 159
Gradaciones 42-3, 65
Gráfico, Aspecto ..... 18, v. Ortografía
Gramática y expresión 388-93
Greguería 248 ss.

Historieta 344 ss.
Homonimia 52 ss.
Humor v. Cómico, Lo

Idea
— central ..... 239 ss.
—, Desarrollo de una 260 ss.
Ideología 71, 19, 194-5
Imagen 280, 284, v. Comparación, v. Metáfora, v. Sinestesia, v. Sensación
Informe ..... 273 ss.
Instantánea ..... 291 ss.
Intertextualidad 195 ss.
Intriga teatral 313 ss.

Jerga 21
Jitanjáfora 363 ss.

Lector 342
Lectura creadora 197 ss.
Lengua
— activa 19, 68 ss., v. Lengua impresiva
— administrativa 116, 117, 118-20
— artística/no artística 20, 121-3
— coloquial 19
— comercial v. Lengua administrativa
— connotativa ..... v. Connotación
— de diversas edades 21
— de iguales/no iguales 20
— de mujeres 21
— de varones 21
— denotativa v. Denotación
— emotiva 67 ss., 216, 217, 219. v. Lengua expresiva
— escolarizada 20, 143-88
— — Fónico, Aspecto 145-51
— — Léxico, Aspecto ..... 161 ss.
— — Morfológico, Aspecto 152, -5
— — Ortografía 165-88
— — Sintáctico, Aspecto 155-61
— escrita 19, 97-101, 103 ss.

— expresiva 14-5, 19, 63-96
— familiar 19, v. Lengua íntima
— impresiva 19, 63 ss.
— informativa 19, 29-62
— íntima 19, 109-14
— no escolarizada 20, 143-4, 188-90
— oral ..... 19, 97-102, 106 ss.
— profesional/no profesional 21, v. Jerga
— protocolar 19, 115 ss.
— rural 21
— técnica 21
— urbano 21
— : Evolución de la 139 ss.
Léxico, Aspecto 18, v. Lengua escolarizada

Literatura
— como modelo 393-6
— y códigos ..... 124 ss.
— y lengua no escolarizada 189, 190

Mensaje 16, 23-4, 193-300, 386, v. Ámbito, v. Intertextualidad
— , Métodos relativos al 24-5
— , Relaciones extrínsecas del 194 ss.
— , Relaciones intrínsecas del 206 ss.
— y contexto de realidad 211 ss.
Metáfora 88 ss., 218, 284
Monólogo ..... 300, v. Diario íntimo
Morfológico, Aspecto 18, v. Lengua escolarizada
Narración 218, v. Relato
Narrador 340-2
Neologismo 139 ss.
Normativa 390, 397-404
— Adecuación 16, 403-404
— Corrección idiomática 14, 398 ss.
— Prestigio idiomático 143-4, 403, 404
Número gramatical 144, 155

Objetivos de este libro 17
Observación 282-3, 286
Observador 285, v. Perspectiva
Omnisciencia v. Perspectiva
Oratoria 275 ss.
Ortografía v. Lengua escolarizada
— Copia 181
— Dictado ..... 181 ss.
— Enseñanza ocasional 183
Lectura en alta voz 183
— Reglas 179-80

Palabras compuestas 46-8, 155
Palabra-idea 51-9
Periodismo escolar 377-84

Personaje 315 ss., v. Actante
Perspectiva ..... 284 ss., 340 ss.
— omnisciente 141, 341
Poesía ..... v. Poética, Función
— boba .... 363 ss.
Poética, Función 217-8, 356-75, v. Jitanjáfora, v. Poesía boba

Polisemia ..... 52 ss.
Prefijación 49-51
Prestigio idiomático v. Normativa
Prosificación 371 ss.
Propaganda 335-6

Régimen gramatical 156, 160-1
Relato 332-54, v. Acción, v. Actante, v. Lector, v. Situación
— , Aspectos del 340-2
— , Modos del 342-3
— , Tiempo del 339-40
— , Valoración en el 343-4
— , Verdad del 343
— : Hechos v. Acción
Reportaje 303 ss.
Resumen v. Contenido
Retrato 285 ss.

Semántico, Aspecto 18
Sensación ..... 82 ss.
— y connotación 87 ss.
'Se' pasivo e impersonal 157-9
Sílaba 150 ss.
Símil ..... v. Comparaci'
Sinestesia 88 ss., 218
Sinonimia ..... 32 ss.
Sintáctico, Aspecto 18, v. Lengua escolarizada

Síntesis v. Contenido
Situación
— narrativa 336 ss.
— teatral 314 ss.
Sufijación 49-51
Sustrato 134

Teatro 308-19, v. Acción, v. Intriga, v. Personaje, v. Situación

Telegrama 326 ss.
Tema
— abanico ..... 341 ss.
— o idea central 239 ss.

Unidad v. Contenido, v. Idea central

Valoración 65-71

Variación retórica ..... 201, v. Camilli
Variedades de lengua .... 19-23, 389, v. Lengua
— — , Combinación de 69
— — , Interferencia de 22-3
— — , Métodos relacionados con 24
— — , Movilidad de 22-3
— — , Uso "inadecuado" de ..... 255 ss.
— — De circunstancia comunicativa 19-20, v. Lengua: activa, artística, coloquial, connotativa, de iguales, denotativa, emotiva, escrita, expresiva, familiar, impresiva, informativa, íntima, oral, protocolar
— — De grupos sociales 20-2, v. Lengua: escolarizada, no escolarizada, administrativa, comercial, de mujeres, de varones, profesional, técnica
— — Geográficas 22, 133-8
— — Regionales v. Variedades de l. geográficas
— — Temporales 22, 139-41
Verbo 155-9, v. Lengua escolarizada: Aspecto morfológico
— , Correlación de tiempos del 155-6
Viñeta 128
Vocabulario 30-49, 51-56
Vocales 149 ss.
Voseo 155, 161

Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos
INDUSTRIA GRAFICA DEL LIBRO S.A.
Warnes 2383 Buenos Aires. Enero de1988